Foråret 2020

AALBORG UNIVERSITET
STUDENTERRAPPORT

Håndtering af paradoksledelse faciliteret med æstetik og krop på lederuddannelser

Thea Vosgerau Udbye - Specialeafhandling

Aalborg Universitet

Det Humanistiske Fakultet

Institut for Læring og Filosofi

AALBORG UNIVERSITET
STUDENTERRAPPORT

Håndtering af paradoksledelse faciliteret med æstetik og krop på lederuddannelser

Navn: Thea Vosgerau Udbye

Studienummer: 20186381

Specialeafhandling

Vejleder: Tatiana Chemi

Specialets omfang inkl. artikel 190.749 (af 79,5 normalsider)

Antal bilag: 9 bilag (af 65 normalsider)

Forsidefoto af Thea Vosgerau Udbye

Aalborg Universitet
Det Humanistiske Fakultet
Institut for Læring og Filosofi

En stor tak lyder til min vejleder Tatiana Chemi.

Abstract

The findings of this master's thesis are that it is possible to facilitate aesthetics learning activities in management training, that supports the participants to reflect upon and learn to handle complex or paradox management. The context of origin takes place in management training for participants with limited or no experience with being a leader in an organization.

The aesthetic learning interventions supported the participants to experience themselves, others and the social interaction in new ways. These new experiences came to the participants' awareness because of different pedagogical interventions facilitated to support a different focus to reflect upon. It came to the participants' awareness that the body and the embodied experiences had a great influence on how they sensed or understood themselves, the others or the social interactions. Especially the facilitation of a nonverbal pedagogical experience supported to change the participants perspective from a mind-orientated and instrumental way of thinking, to discover new ways of doing or thinking about how they manage an event or a situation. Another awareness brought to the participants' attention showed up when the aesthetic learning method facilitated the use and change between different roles and perspectives. Both elements brought an awareness to an embodied experience of how to communicate nonverbal or how to perceive communication nonverbally. It supported the participants to come in contact with unconscious or forgotten assumptions or associations about how to understand the meanings of doing, thinking or the effect it might or might not have on others. These assumptions or associations came to the participants' awareness, when they were encouraged by the facilitators to reflect upon their embodied experiences in the aesthetic learning intervention. The reflections brought new cognitive awareness and developed learning to how to manage complex or paradox management.

The scientific base and viewpoint have a hermeneutic-phenomenological approach. It is an action research project where I, as a researcher, have had an impact on the facilitation of the aesthetic learning interventions in the management training program along with the other facilitators in the management training program. My role in the management training program was organized through an internship as part of my Master of Art (MA) in Learning & Innovative Change. The empirical data includes observations with field notes, two separate interviews with two of the participants and a workshop I facilitated for six consultants (all part of the company who facilitated the management training programme). The empirical data are first

examined through a phenomenological approach being openminded to find the essence and meaning within the data itself. Where the essence and meanings of the empirical data in a second approach is examined with relevant theories to understand, analyze, interpret and discuss the empirical data.

Keywords: Management training, embodied learning, aesthetic learning, complexity of management, paradox management

Indholdsfortegnelse

1. INDLEDNING 6

1.1 TIDLIGERE FUND 6
1.2 KROPPENS BETYDNING I KOMMUNIKATION OG DANNELSE 7
1.3 KROP I LEDELSE - LEDER VI KROPPEN? ELLER LEDER KROPPEN OS? 9
1.4 PERSPEKTIVERING IND I LEDELSENS KOMPLEKSITET OG PARADOKSER 11
1.5 KVALIFICERING AF ERKENDELSESINTERESSEN 13
1.5.1 Problemformulering 14
1.6 DET ANVENDTE FORSKNINGSFELT 15
1.6.1 Baggrundsviden 15
1.6.2 Genstandsfeltet - lederuddannelser 16
1.6.3 Læringstilgang 16
1.6.4 Inspiration - workshop i paradoksledelse 16
1.6.5 Kontekst og aktører 17

2. VIDENSKABELIGT FUNDAMENT 18

2.1 HERMENEUTISK FÆNOMENOLOGI 18
2.1.1 Forståelsens cirkelstruktur 19
2.1.2 En refleksiv og kritisk opmærksomhed 19
2.2 KROPPENS EKSISTENSGRUNDLAG 20
2.2.1 Figur og baggrund 20
2.2.3 Det talte sprog glemmer sig selv 21

3. METODE OG EMPIRI 23

3.1 FORSKNINGSMETODE 23
3.2 SØGESTRATEGI 23
3.3 AKTIONSFORSKNING 23
3.4 WORKSHOP SOM METODE 24
3.5 MIN ROLLE 24
3.6 ETIK 25
3.7 DEN ANVENDTE EMPIRI 27
3.7.1 En metodeworkshop 27
3.7.2 Observationer og uformelle samtaler 28
3.7.3 To interviews 29
3.7.4 Transskription og feltnoter 30
3.7.5 Sekundær empiri 30

4. ARTIKULATIONSANALYSEN 31

4.1 DEN FÆNOMENOLOGISKE OG DEN TEORETISK DEL AF ANALYSEN 31

5. OPERATIONALISERING AF TEORIER 33

5.1 KOMPLEKSITET OG PARADOKSER I LEDELSE 33
5.2 DET SOCIALE LÆRINGSPERSPEKTIV - IAGTTAGELSENS REFLEKSIVE PROCES 34
5.3 ÆSTETISKE LÆREPROCESSER VÆKKER SANSERNE 36
5.4 SERENDIPITY - PÆDAGOGISK REFLEKSIONSREDSKAB 37
5.5 ANALYSENS STRUKTUR SET FRA SPECIALETS TEORETISKE PERSPEKTIV 38

5.6 MENNESKELIGE UDFORDRINGER I LEDELSE HÅNDTERET VED HJÆLP AF EN SANSEMOTORISK FORSTÅELSE 39

6. ANALYSEN 42

6.1 DE TAVSE MØNSTRE, DET UBEHAGELIGE OG TIDEN TIL AT KIGGE 42
6.1.1 Hvordan kan det tavse få plads blandt de talte ord? 42
6.1.2 Mønstre fremtrådt i undersøgelsen af tavse forhold 43
6.1.4 Opsummeret: de tavse mønstre, det ubehagelige og tiden til at kigge 46
6.2 BEVARE ROEN & OVERBLIKKET I KONFLIKTFYLDTE SITUATIONER 46
6.2.1 Helikopterperspektiv vs. Handlingskvinde 47
6.2.2 Erfaringen med at kunne være i konfliktfyldt ledelse 50
6.2.3 Opdagelsen af kropslig ro i en stresset situation 51
6.2.4 Opsummeret: Bevare roen & overblikket i konfliktfyldte situationer 53
6.3 OPSTILLET ÆSTETISK ØVELSE VS. LEDELSE I VIRKELIGHEDEN 54
6.3.1 Hvad gør det nonverbale ved os? Mulige benspænd 54
6.3.2 Overspil, realistisk, modspil eller ikke 57
6.4 DET SKÆRPER ENS OPMÆRKSOMHED PÅ EN ANDEN MÅDE 63
6.4.2 Indre og ydre iagttagelser perspektiveret i plenum 69
6.4.3 Opsummeret - man skal tænke hurtigt på en anden måde 70

7. LÆRINGSDESIGN 72

7.1 ØVELSER MED ÆSTETIK OG KROP 72

8. DISKUSSION OG PERSPEKTIVERING 74

8.1 FRA TIDLIGERE FUND & EN ANTAGELSE - TIL EN NY PERSPEKTIVERING 74
8.2 LÆRINGSPERSPEKTIVET PÅ ANVENDELSEN AF ÆSTETIK OG KROP 75
8.3 INTENTIONEN MED FORSKNINGSPROCESSEN 76
8.4 TÅLMODIGHEDENS LÆRINGSKVALITET 77
8. 5 EN KREATIV FORSTÅELSE AF FACILITERINGENS LÆRINGSPOTENTIALE 79

9. KONKLUSION 80

10. LITTERATURLISTE 83

Formidlende artikel af specialeafhandlingen **86**

1. Indledning

”Menneskets dannelsesprocesser er min nysgerrighed, mit springbræt og min motivation til at integrere ny viden. Det at begribe hvordan vi lærer, opnår forståelse og udvikler os.” Dette skrev jeg som indledning i min motiverede ansøgning til Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser i sommeren 2018. Min nysgerrighed og motivation er siden blevet mødt med mangfoldige indtryk, oplevelser og refleksioner, som kun har gjort min interesse for læring og dannelsesprocesser større. Derfor glæder jeg mig over at kunne videreformidle denne specialeafhandling, hvor jeg har fået mulighed for at skabe perspektiverede forståelser i min passion for de æstetiske fag, læring, forandringsprocesser og dannelse.

I specialets kontekst kobler jeg æstetiske læreprocesser, lederuddannelse, paradoksledelse og læring.

1.1 Tidligere fund

En begyndende nysgerrighed ind i specialets problemfelt opstod, da jeg på en metodeworkshop i paradoksledelse i januar 2020, faciliteret af Lotte Lüscher, blev opmærksom på en mulig kobling mellem æstetiske læreprocesser med fokus på kropsoplevelser, læringsudvikling og håndtering af paradoksledelse. I mine noter fra workshoppen viste der sig et perspektiv på, at paradokser som helhed let tenderer til at blive en ureflekteret erkendelse og instrumentel praksis indenfor ledelse (Bilag 1). Denne mulige problematik skabte en metarefleksion i mig på et tidligere forskningsprojekt, jeg havde udført, med afsæt i et samarbejde med en konsulentvirksomhed (se afsnit 1.6). Her havde jeg i et praksisforløb på 9. Semester adgang til at undersøge og forske i faciliteringen af æstetiske læreprocesser på tre af deres lederuddannelsesforløb i efteråret 2019. Fundne i mit 9. semesterprojekt og mine praksisundersøgelser viste, at faciliteringen af æstetiske læreprocesser, stod frem som et muligt refleksionsredskab for kursisterne i at håndtere ledelsesudfordringer og videre arbejde med deres fagpersonlige ledelsesudvikling (9. semesterprojekt, Udbye 2019). Kursisternes eksperimenteren og refleksioner på deres egen læring og ledelsesudvikling blev understøttet af

faciliteringen af æstetiske læreprocesser. Design af æstetiske læreprocesser inspireret af Goleman 2003; Helth 2016; 2018; Winther 2012; Borghäll 2011. Jævnført anvendt teoriforståelse af Borup 2019; Dunn 2003; Maturana & Pörksen 2011; Stegeager 2014; Laursen & Stegeager 2018; stod bearbejdningen af kroppens sanseindtryk frem som et redskab til at bevidstgøre tavs viden og styrke den reflekterende praksis i lederrollen. Her fandt jeg tegn på udvikling af kursisternes følelsesmæssige intelligens[1] og reflekteret forståelse for anvendelsen af ledelsesstile[2]. Derudover viste de æstetiske læreprocesser at kunne medvirke til at fremme begyndende tegn på vedvarende læringsforandring påbegyndt på en lederuddannelse jf. forståelse Stegeager 2014; Laursen & Stegeager 2018. Dette blev perspektiveret i relation til fænomenet transfer (ibid).

Ovenstående er en metarefleksion, som det er relevant at søge en bredere videnskabelig forståelse for. Dette for at kunne kvalificere erkendelsesinteressen i en videre undersøgelse. Det gør jeg gennem et *state of the art* som også anvendes i en begyndende problemindkredsning. Først med et perspektiv på forståelser for kroppens betydning, dernæst en indsigt i kobling krop og ledelse, for til sidst at runde af med en mulig forståelse og håndtering af kompleksitet i arbejdet med menneskelige paradokser i ledelse.

1.2 Kroppens betydning i kommunikation og dannelse

I anvendelsen af sneboldmetoden er der udvalgt en kort præsentation af dele af den litteratur, jeg så gå igen i de forskellige værkers litteraturlister. Dette er præget af, hvad jeg med min forskningsinteresse og valg af at udfolde et problemfelt har fundet relevant at lade træde frem.

Kroppens sprog er blevet analyseret og beskrevet op gennem historien. Her illustrerer jeg særligt kroppens betydning i den sociale adfærd, i den menneskelige dannelse samt inden for kommunikation. Dette for at få et perspektiv på disse forhold i ledelse. Merleau-Ponty (2009) videnskabeliggjorde kroppens perception som en forudsætning for subjektets oplevelse af eksistens. Verden eksisterer her uafhængig af kroppen. Hvorimod kroppen/jeget først opfanger verdens eksistens i sin kropslige sansning af verden. Dette udfoldes i afsnit 2.2. Albert

1 Følelsesmæssig intelligens defineret af Goleman (2003). Bestående af fire overordnede fænomener: selverkendelse, dosering af selvet, social bevidsthed og relationer. Den følelsesmæssige intelligens er vurderet ud fra den enkeltes evne til at forholde sig til de fire interagerende fænomener. Høj følelsesmæssig intelligens understøtter kompetencen i anvendelsen af de 6 ledelsesstile (ibid).

2 Der er 6 forskellige ledelsesstile (Goleman 2003). Den kommanderende, den visionære, den tilknyttende, den demokratiske, den eksempelsættende og den coachende. De er hver især hinandens styrker, svagheder og modsætninger. Og kan være udfordrende at mestre hensigtsmæssig (ibid).

Mehrabian (1972) udfoldede kroppens nonverbale sprogs betydning i vores kommunikation og færden. Alexander Lowen (1973) præsenterede gennem kvalitative undersøgelser en forståelse af kroppen som selvets spejl. Edward T. Halls (1973) begrebsliggørelse af, hvordan menneskets adfærd kan forstås i en analyse af oplevelsen af rum - fysiske rum samt dem mellem mennesker. Videre i den sociale forståelse af non-verbal kommunikation er Michael Argyles (1975) analytiske udfoldes af kroppens sprog, kroppen og selvet, samt sociale færdigheder i et kropsligt perspektiv. Argyles værker bliver anvendt indenfor forståelse og udvikling af socialt arbejde, uddannelse og ledelse. Et andet syn på kroppen er af Gunter Gebauer og Christoph Wulf (2001), som begrebsliggør æstetikkens verden som en mimesisk handling, der sker i den kropslige kommunikation gennem gestik, ritualer og spil. Mimesis vurderes at have omfattende betydning i det sociale liv, i det mennesket præger hinanden gennem deres kropslige adfærd (ibid). I lyset af kroppens betydning i kommunikation og socialt liv dukkede et interessant samfundsperspektiv op i min forskningsproces - det udfoldes i et fænomenologisk og filosofisk perspektiv af Drew Leder (1990) og giver et analytisk syn på betydningen af kroppens fravær i hverdagen. En krop som synes at være blevet glemt, muligvis fremmedgjort for den enkelte og ukontrollerbar (ibid). Det er interessant ind i specialets problemfelt, da dét sætter spørgsmålstegn ved, hvad et muligt fravær af kroppen og manglende bevidsthed for kroppens handlinger gør for en leders muligheder for at reflektere med afsæt i både et kognitivt, følelsesmæssigt og kropsligt perspektiv. Dette sammen med perspektivet fra ovenstående teoretikeres viden om kroppens betydning danner det et væsentligt afsæt for erkendelse og forståelse af menneskets eksistens, udvikling og adfærd.

Ovenstående overblik over kroppens betydning i personlig erkendelse, socialbevidsthed og anvendelsesmuligheder i social praksis er med til at vise kroppens centrale indflydelse som et ressourcerigt refleksionsredskab. De resterende afsnit i *state of the art* har mere til hensigt at illustrere undersøgelser, som jeg finder relevant for at illustrere eksisterende forskning anvendt til at konkretisere afhandlingens design og undersøgelsesfokus.

Temaerne er “krop og ledelse” og “perspektivering ind i ledelse med paradokser”. I sidste afsnit evalueres det samlede fund præsenteret i *state of the art*, i en perspektivering på, hvordan jeg har til hensigt at anvende det i nærværende speciale.

1.3 Krop i ledelse - leder vi kroppen? Eller leder kroppen os?

I afsnittet er der fokus på at inddrage perspektiver omkring udviklingen af den kropslige forankring og forståelse som et refleksivt redskab i ledelse. Deri indgår æstetiske læreprocesser i organisationsudvikling, som fordrer lederes aktive undersøgelse af kroppens sanseindtryk som et supplement til kognitive refleksioner.

Ledelse kan ses som både en diskursiv praksis og en performance identitet (Melina, Burgess, Marturano & Lid-Falkman 2013). De oplevelser som enhver leder har bosiddende i sin krop, viser sig at kunne få betydning for en leders sammenhængende handling af krop og sind. Dette i udviklingen af praktisk og teoretisk ledelse. Hvor kroppen diskursivt er påvirket af det sociale, kulturelle og personlige liv, som den har oplevet (ibid). Her forstår jeg, at der kan eksistere en risiko for uhensigtsmæssig ledelse uden bevidsthed om kroppens indvirkning i en givens leders udøvelse af ledelse. Kropslig forankret ledelse viser sig at kunne medvirke til at øge lederens opmærksomhed på deres egen kropslige eksistens og dermed øge muligheden for lederens kompetence til at opfange de sanseindtryk og bevægelser som sker i organisationen. Igennem det at træne lederens fysiske færdigheder i bevægelse, vurderes det at opkvalificere lederen i at fremstå autentisk og fremme lederens kompetence til at håndtere de komplekse arbejdsforhold, som i stigende grad udfordrer ledelsespositionen og dennes kompetence til at skabe følgeskab og handling (Melina, Burgess, Marturano & Lid-Falkman 2013). Her ser jeg et behov i ledelsesudvikling på at facilitere pædagogiske rammer, der kan understøtte ledere i at fremme deres kropsbevidsthed. Dette har et igangværende forskningsprojektet MOVING sat fokus på (Larsen 2019), som er et samarbejde mellem erhvervsakademi Zealand og Københavns universitet. Fokus lyder gennem spørgsmålene *"Hvordan træffer ledere gode beslutninger? – og hvordan bliver de gode til at gøre det?"* (Larsen 2019, s.1). Det kritiske afsæt for undersøgelsen bunder i udlægningen om, at mange lederuddannelser primært fokuserer på en kognitiv, analytisk og sproglig lærings- og udviklingsforståelse. Hvor sanserne, kropslighed, følelsers betydning og etiske fornemmelser er egenskaber, som på de fleste lederuddannelser står i ledernes egen magt at udvikle (ibid). MOVING har en filosofisk og bevægelsespsykologisk tilgang i undersøgelsen af, hvordan den professionspersonlige kompetence[3] kan implementeres i nuværende lederuddannelser. I deres forskning anvendes æstetiske greb indenfor bevægelse,

3 Den professionspersonlige kompetence består af tre forbundne forhold, som kort beskrevet er 1) egenkontakt, 2) kontaktevne og 3) det at indtage og holde et rum. Begrebet som beskrives i artiklen og er oprindelig defineret af Helle Winther (2012). Winther er medforsker på MOVING.

dans og musikalitet (Larsen 2019). Med MOVING ser jeg et kritisk syn på, at lederen overlades til sig selv i forståelsen af at udvikle og håndtere eksisterende og ubevidste sanseindtryk. I et syn på det beskrevne historiske perspektiv på kroppens betydning i kommunikation og dannelse (jf afsnit 1.2), samt med perspektivet på kroppen som en diskursiv praksis og performance-identitet i organisationen (Melina, Burgess, Marturano & Lid-Falkman 2013) giver det i min optik en perspektivering på, at lederuddannelse og ledelsesudvikling uden fokus på det kropslige og æstetiske kan forårsage risikoen i at sociale situationer bliver misforstået. Samt at ledere udfordres i at forstå egne sanseindtryk og reaktionsmønstre, og dermed muligvis misser at tage vare på sig selv, sine ansatte og mulige andre kontakter såsom borgere, børn, patienter eller pårørende.

I en undersøgelse af lærings- og forandringsaspekterne i forskellige netværksgrupper af ledere, viser det sig, at den refleksive praksis kan understøttes og medvirke til at fremme og styrke den transformative læring (Helth 2018). Det understøttes af en læringsteknik i æstetisk performance. Hvor der sker en vekselvirkning mellem det at være på som performer og det at dele en ledelsesmæssig problematik på kreativ vis. Dette blev udfoldet og perspektiveret fra forskellige vinkler, når andre ledere efter at have iagttaget denne performance delte refleksioner af indre kropslige fornemmelser, følelsesmæssige påvirkninger og rationelle refleksioner. Læringsteknikkens konkrete opsætning og fordeling af roller trænede lederne i at skifte perspektiv fra et kropsligt, følelsesmæssigt, æstetisk eller rationelt ståsted og undersøgelse af en ledelsesmæssig problematik. For til sidst at samle refleksionerne i en ny forståelse for helheden. Læringsteknikken var medvirkende til at give lederne oplevelser af nye mulige handlinger, overblik i mulige ledelsespositioner og en perspektiveret forståelse for konsekvenserne i valg af fokus og handling (ibid). Med undersøgelsen ser jeg en mulighed for at håndtering af ledelse og en vedvarende ledelsesudvikling kan understøttes at æstetisk performance, hvor ledere udfordres i at undersøge nye måder at fortælle og iagttage på, som skærper deltagernes mulige forståelse for aktivt at udvikle færdigheder i arbejdet med sanseindtryk. I kvantitative og kvalitative undersøgelser viser brobygningen mellem æstetiske interventioner og organisationer sig at være berigende, idet de kan facilitere et boost af energi ind i organisationer. Ulempen opstår i det anvendelsen af de æstetiske greb syner af at have en svindende effekt over tid (Sköldberg, Woodilla & Antal 2016). Udfordringen i implementeringen ses eksistere hos ledere og organisationer, som ikke umiddelbart har en selvstændig æstetisk forståelse og erfaret anerkendelse af virkningen af disse metoder og tilgange i praksis. Det kan

opstå forårsaget af eksisterende normers accept eller suspendering af de æstetiske interventioners værdi i organisationen (ibid).

Der er med de ovenstående perspektiver blevet skabt en forståelse for pædagogiske og æstetiske tilgange, der kan anvendes som en ressource i ledelse og organisationsliv. Grundet muligheden for derigennem at kunne integrere en forståelse for, hvordan kroppens sanseindtryk og en mulig eksisterende ubevidst viden påvirker, hvordan en leder kan forstå sig selv og andre. Og hermed være understøttet i at udvikle sin håndtering af sociale hændelser og situationer. Aspekter af det som kan opstå af komplekse, måske ubevidste forhold, redegør jeg for i det følgende afsnit.

1.4 Perspektivering ind i ledelsens kompleksitet og paradokser

Følgende afsnit redegør for perspektiver i kompleksitet og paradokser i en organisation.

En afhandling tog afsæt i 60 lederes oplevelse af hver især at stå med det de betegnede uløselige problematikker (Springborg 2018). Problematikker som involverede dem selv og deres samarbejde med én eller flere medarbejdere i organisationen. En teoretisk sammenhængende forståelse i nylig kognitiv videnskab samt en metaforisk- og kropsligt iboende kognitiv forståelse var bærende i undersøgelsen, og fandt, at ledere ubevidst forstod sig på eksisterende situationer og handlingsforløb. Og at en given leder kunne understøttes til en skærpet opmærksomhed i at opdage analoger, der korrelerede med en sansemotorisk oplevelse af deres problematik. Derigennem blev det muligt for den enkelte leder at perspektivere, vurdere og håndtere det uløselige problem med simple løsninger (ibid). Lederne kom fra 50 forskellige organisationer og havde et minimum af 3 års erfaring som leder med medarbejderansvar. Der var en kontrolgruppe, der primært fik kognitiv vejledning. Lederne havde udvalgt deres uløselige problematikker på baggrund af at have prøvet at håndtere dem på alle tænkelige måder uden succes. Dette medvirkede til at vurdere en reel forandring i den enkelte leders oplevelse og erkendelse af, hvordan uløselige problematikker pludselig blev mulige at løse efter en æstetisk perspektivering (ibid). Med denne teori ses det, at ubevidst kropslig viden, i en æstetisk undersøgelse og refleksionen derpå, kan perspektivere og understøtte ledere til at skabe en ny og simpel forståelseshorisont for, hvordan en ellers uløselig problematik kan løses i praksis (ibid). Teorien operationaliseres i afsnit 5.7 som kvalificerende forskningsredskab i nærværende undersøgelse. Som et forskningsperspektiv medvirker den til at se på muligheden for, hvordan

en kreativ og æstetisk tilgang i at løse en problematik kan faciliteres. Og dermed understøtte ledere i det, som kan opleves udfordrende og måske ligefrem umuligt i forståelsen af det uløselige.

En anden undersøgelse i forståelsen af paradokser og ledelse, viser et skærpet fokus på de emergente udfordringer, som kan opstå og bevæge sig et sted i organisationen (Pederezini 2017). Et interessant fund var, at et paradoks vokser i retning af den øverste leder. Fra et komplekst perspektiv er ledelse ikke individuel, men organiseret i interaktionen mellem mange aktører. Hvorudfra udfaldet af de arbejdshandlinger, der eksisterer, peger tilbage på flere forskellige aktører. Trods denne erkendelse er det oftest den øverst leder, som må pådrage sig håndteringen af, hvad end der opstår. Succes som fiasko. Det viser sig i undersøgelsen, at det for lederen er centralt at få skabt en personlig og officiel mening (eng. *sens-making*) med et givent komplekst handlingsforløb. Det kan være, at lederen personligt må erkende sine begrænsninger, ikke eksisterende ejerskab eller mangel på mulighed for at kunne have kontrol i en situation. Modsat ansvaret i, at den øverste leder officielt må tage det fulde ansvar på sig, grundet, at det muligvis forventes blandt aktørere i organisationen. Dette kalder Pederezini "the senior management paradox". Den øverst leder kan dermed opleve sig fanget i at skabe fred i sindet hos medarbejderne, og dermed have svært ved at kunne håndtere det at stå og bevæge sig i en kontrastfuld og modstridende kompleksitet (Pederezini 2017). En vigtig forståelse som i nærværende undersøgelse perspektiver det centrale i en leders selvindsigt og sociale forståelse. Her ser jeg en opgave hos lederen i at kunne lære at håndtere, hvad end der opstår med både en personlig og en professionel respons.

I forståelsen af en mulig problemstilling søger jeg at samle en forståelse ud fra ovenstående state of the art, historiske baggrund og tidligere fund.

1.5 Kvalificering af erkendelsesinteressen

På baggrund af de ovenstående afsnit (1.2, 1.3 & 1.4) ser ledelsesudviklingen ud til at være stærkt påvirket af den pædagogiske rolle, som kan give sig til udtryk i kroppens både bevidste og ubevidste eksistens. Derudover viser der sig perspektiver på (jf. afsnit 1.2), hvordan en forståelse for kroppens sanseindtryk, gestik og bevægelser, kan få betydning for, hvordan selvindsigt opnås. Og hvordan andres liv i det sociale rum kan blive perciperbar gennem en styrket kropslig opmærksomhed og refleksion. Her bliver der givet perspektiver på (jf. afsnit 1.3 & 1.4), at implicitte forhold i kroppens adfærd og kommunikation med fordel kan gøres håndterbare gennem æstetiske interventioner. Ifølge Springborg (2018) kan netop æstetiske processer medvirke til at skabe forståelse for, hvordan uløselige problematikker kan håndteres, understøttet af en opmærksomhed på eksisterende tavs viden i lederen selv. Samlet skaber dette argumentet for at fremme lederens opmærksomhed i at få sig en kropslig og æstetisk forståelse. Særligt da teoretikere som Merleau-Ponty (2009) og Mehrabian (1972) på hver deres måde beskriver, at der med en manglende kropsbevidsthed eksisterer en risiko for at misse eller begrænse erkendelsen af væsentlige betydningsforhold i kommunikation og adfærd. Samlet forstår jeg, at ledere kan opnå en styrket og perspektiveret forståelse for at bedrive ledelse ved at medtænke og inddrage kroppen. Både personligt og professionelt. Det kan desuden fremstå som en væsentlig ressource, når en leder har ansvaret for at skulle håndtere komplekse, paradoksale og uløselige problematikker, som emergerer fra lederen selv eller fra andre.

Dette medvirker til at kvalificere grundantagelsen om, at *håndtering af paradoksledelse* kan faciliteres og læres understøttet at *æstetiske læreprocesser med fokus på kropsoplevelser.* Og dermed skabe muligheden for, at kursisterne kan tilegne sig et perspektiveret fundament for deres *læringsudvikling på en lederuddannelse.* Hvilket fører til nærværende afhandlings problemfelt. Her har jeg en undren i at finde ud af, hvordan kursister på en lederuddannelse kan understøttes til at lære at forstå og håndtere udfordringen i kompleks og paradoksal ledelsesteori. Dette understøttet af pædagogiske og didaktiske forhold, hvor anvendelsen af læringsgreb med kroppen og æstetiske læreprocesser faciliteres med hensigten i at styrke deres selvindsigt og sociale forståelse i ledelse.

1.5.1 Problemformulering

Hvordan kan kursisterne lære at håndtere paradoksledelse understøttet af æstetiske læreprocesser på en lederuddannelse?

Og hvordan kan æstetiske læreprocesser faciliteres på en lederuddannelse med fokus på at øve og udvikle ledernes håndtering af paradoksledelse?

Æstetiske læreprocesser har her et særligt fokus på kroppens sanseindtryk og kropsoplevelser som understøttende læringsgreb i en videre refleksion og læring.

Paradoksledelse anvendes som synonym for hændelser og situationer, som kursisterne eller facilitatorerne oplever kan være udfordrende, konfliktfyldte, stressende, ambivalente eller på anden måde påvirket af modsætningsfulde krav i håndteringen af ledelse. Dette i kursisternes undersøgelse af deres egen begyndende selvindsigt og sociale bevidsthed i en relevant ledelsespraksis med fokus på adfærd og kommunikation.

I første del af problemformuleringen (PF1) undersøger jeg kursisternes læringsoplevelse. Hvor jeg i anden del (PF2) har fokus på, hvordan undertegnede, konsulenter og en skuespiller som facilitatorer forhandler en intention med de æstetiske læreprocesser. Dette for samtidig at se på, hvordan faciliteringen påvirker kursisternes læring.

En videre teoretisk forståelse for fænomenerne behandler jeg i kapitel 5.

1.6 Det anvendte forskningsfelt

Forskningsfeltet, medvirkende aktører og praktiske forhold, som har betydning i den videre operationalisering, bliver beskrevet herunder.

1.6.1 Baggrundsviden

I efteråret 2019 havde jeg som en del af min kandidatuddannelse (9. Semester praksisforløb) et fire måneders praksisforløb og samarbejde med konsulentvirksomheden Cubion (som præsenteres i afsnit 1.6.2). Her fik jeg mulighed for at følge og tage del i deres arbejde med at facilitere lederuddannelser. Jeg fik her også indsigt i deres didaktiske værktøjskasse i ledelsesudvikling. Det både i forberedelsen af uddannelsesforløb i ledelse, i udførelsen af dem, samt i evalueringen af forløbene. Som deres praktikant blev jeg inviteret med ud på tre af deres lederuddannelser. Forløbene bestod primært af kursister uden reel ledelseserfaring. De blev betegnet som ledertalenter, også kaldet ledere i afklaring, lederaspiranter og ledertrainees. Udover at jeg blev inviteret ind i deres arbejdsfællesskab, i forskellige faglige dialoger og som observatør i deres undervisning, havde jeg også en særlig fagrelevant arbejdsopgave i Cubion. Den bestod i at undersøge og udvikle på deres anvendelse af æstetiske læreprocesser i deres undervisning. Derudover fik jeg til opgave at bidrage med nye tiltag af æstetiske læreprocesser, hvor jeg selv fik til opgave at facilitere æstetiske læreprocesser. Dette førte til formålet for min praksisundersøgelse på 9. Semester, som blev selve arbejdet med de æstetiske læreprocesser og den videnskabelige vurdering og analyse af, hvilken betydning disse interventioner havde på transfer af lederuddannelsens curriculum. Det førte en anden opgave med sig, idet jeg blev inviteret til at facilitere en metodeworkshop for konsulenterne (se afsnit 3.7.1). Formålet med workshoppen var at afprøve og evaluere øvelsernes praksisrelevans på lederuddannelsen. Grundet de parallelle spor i min indsamling af data og min aktive faciliterende rolle i forskningsfeltet er det et aktionsforskningsprojekt (se afsnit 3.3). Mine færdigheder i at kunne udføre både den praktiske facilitering og det videnskabelige formål bestod i igangværende kandidatuddannelse i læring og forandringsprocesser på Aalborg Universitet, forhenværende professionsbachelor i afspændingspædagogik og psykomotorik fra 2015 samt i egne erhvervserfaringer, fritidsinteresser og kurser, hvor jeg har udviklet min forståelse for anvendelsen af kunstneriske fag.

1.6.2 Genstandsfeltet - lederuddannelser

Konsulentvirksomheden Cubion blev grundlagt i 2004 af en gruppe konsulenter med forskellige pædagogiske, didaktiske og akademiske forudsætninger. En af deres kernekompetencer er at uddanne ledere og facilitere kursusforløb i ledelsesudvikling (Cubion 2020). Som illustration af indhold på et lederforløb var hovedtemaerne på et af forløbene, jeg fulgte: meningsskabelse, selvindsigt, relationskompetencer, handlekraft og engagement (fortrolige dokumenter), udviklet ud fra egenskaber, der kendetegner de personlige lederkompetencer i den pågældende kommune. I mit samarbejde med Cubion har fokus primært taget sit afsæt i pædagogiske egenskaber som leder, når det drejer sig om kendskabet til sig selv i lederrollen, samt i undersøgelsen af interaktionen med andre i lederrollen for at udvikle personlige lederkompetencer. Dette, for i sidste ende at kunne lære kursisterne at lede en given organisation i håndteringen af organisationens kernekompetence (fortrolige dokumenter se afsnit 3.7.5).

1.6.3 Læringstilgang

Læringstilgangen i Cubions undervisning og facilitering baserede sig på aktionslæring, hvor der er fokus på kursisternes interaktion mellem forskellige læringsspor. Læringssporene består af henholdsvis abstrakte teoretiske oplæg, praktiske træningsbaner i undervisningen og ude i virksomheder. Samt både skriftlige og verbale refleksionsøvelser (individuelt, i læringsgrupper og i plenum). Der er desuden fokus på at bringe det abstrakte i spil og skabe refleksioner over det dynamiske samspil med de praktiske spor, for derigennem at evaluere på de anvendte læringsgreb og forskningsprocesser.

1.6.4 Inspiration - workshop i paradoksledelse

Workshoppen blev afholdt af Lotte Lüscher. Den faglige formidling omhandlende videnskabelige perspektiver fra hendes forskning i syn på ledelsens modsætningsforhold mellem tvivl og handlekraft. Særligt med fokus på at arbejde med paradokser i ledelse i relation til det personlige lederskab. Begrebet paradoksledelse blev anvendt til at illustrere workshoppens tema og indhold. Den formidlede viden havde blandt mere sit afsæt i et Lüschers PhD fra 2002, som baserede sig på et aktionsforskningsprojekt i arbejdet med paradokser inden for ledelse. I nærværende speciale anvendes et værk af Lüscher fra 2015 som didaktisk redskab i forståelsen af paradoksledelse som fænomen (se afsnit 5.1).

1.6.5 Kontekst og aktører

Der er fire forskellige aktørperspektiver. Konsulenterne i Cubion, kursisterne på lederforløbene, én tilknyttet erhvervsskuespiller og undertegnede.
Konsulenternes, erhvervsskuespillerens og *min rolle* er i denne undersøgelse at facilitere undervisning, der kan understøtte kursisterne i at lære og udvikle viden og erfaring i ledelse. Heriblandt anvendes greb i æstetiske læreprocesser og undervisning i paradokser og kompleksitet i ledelse, som er det primære fokus i specialeafhandlingen.
Kursisterne på lederforløbene er af deres egen leder blevet vurderet egnet til at uddanne sig til leder. Vurderingen er foretaget ud fra kriterier for ledelsestalenter i kommunen (fortrolige dokumenter). Kursisternes læringsrejse og mulige udfordring består i at tilegne sig personlige og professionelle kompetencer i ledelse og håndtering af kompleks eller paradoksledelse. Her ser jeg på kursisternes begyndende forståelse af sig selv i lederrollen og deres interaktion med andre i lederrollen.

Kontekst og aktørforhold udfolder jeg mere deskriptivt i kapitel 3.

2. Videnskabeligt fundament

Medvirkende til at redegøre for det videnskabelige fundament i specialet er Hans-Georg Gadamers (2007) analyse af Martin Heideggers udkast til etableringen af hermeneutisk fænomenologi. Derudover inddrager jeg Maurice Merleau-Ponty (2009) livsanskuelse med afsæt i hans værk om kroppens fænomenologi. Den videnskabelige filosofi i specialet understøtter i at reducere og tydeliggøre forståelsen for menneskesyn og verdensforståelse (Gadamer 2007; Merleau-Ponty 2009). Ligesom der er forskelligheder i Gadamers, Heidegger og Merleau Pontys livssyn, er der ligeledes aspekter, som bidrager til at skabe et fælles fundament i at forstå den eksisterende data. Hvor samspillet i at inkludere meningsperspektiver fra både teoretiske, praktiske og æstetiske metodologiske tilgange medvirker i forskningsprocessen (Gadamer 2007; Merleau-Ponty 2009).

2.1 Hermeneutisk fænomenologi

I forståelsen af den hermeneutiske fænomenologi bliver værensbegrebet af Heidegger anvendt. I forståelsen af at det *værende vs. væren* får en tidsmæssig struktur at forstå subjektets ontologiske kendetegn ud fra. Her afdækkes muligheden for selverkendelse gennem undersøgelse af *værensglemsel* (Gadamer 2007). Dette står i tæt relation med nærværende projekts erkendelsesinteresse i at forstå, hvorvidt og hvordan en øget opmærksomhed på sig selv, sanseindtryk og de andre i de æstetiske læreprocesser muligvis medvirker til at tydeliggøre denne værensglemsel. Der ligger heri en opgave i at forstå menneskets liv og oprindelige måde at være på. En ontologisk forståelse af det som noget kom af. Her kigger jeg på, hvordan aktørerne undersøger deres oplevelser af, hvordan de gøre noget, oplever noget og hvorfor de oplever dette. En transcendsbevægelse ved at undersøge og forstå sig på det bagved det værende. Det som eksisterer, og påvirker det, som er. Dette implicerer at fortolkningsprocessen giver muligheden for at fortolke og vurdere sammenhænge og forskelle i datamaterialet (ibid). Der ligger i analysen en opgave i at fortolke tilhørsforhold til genstanden og påvise dens betydning for at kunne begynde at forstå aktørerens selv. Det som er og erfares, er altså allerede eksisterende, og bliver gennem fortolkningen mulig at begribe. Alt som muliggør og begrænser understøtter til at skabe, det som bliver (Gadamer 2007).

2.1.1 Forståelsens cirkelstruktur

Denne medtages for at belyse forståelsesstrukturen som anvendes i vurderingen og fortolkningen af data (Gadamer 2007). Den cirkulære proces rummer en positiv mulighed for at finde frem til en erkendelse gennem fortolkningens kunst. Det uden at lade tilfældige indfald, vanetænkning og begreber præge processen, men derimod søge at skabe fortolkningens forståelse ud fra sagen selv. Derigennem bliver det, ifølge Gadamer, muligt at nå frem til den mest oprindelige erkendelse i en korrigerende og tilpassende proces. Heri vil der ved gennemlæsning af tekster opstå et forudkast i forståelsen af tekstens helhed, hvilket skaber forventninger om en mulig bestemt mening. Denne operationalisering har en meningsbevægelse, hvor jeg i behandlingen af specialets tekster søger at vise gennemsigtighed for den kontinuerlige revidering af en søgen efter en uddybet mening. Processen fortsætter til det vurderes, at uddybningen af den mest oprindelige erkendelse af teksten, er blevet forstået (Gadamer 2007).

2.1.2 En refleksiv og kritisk opmærksomhed

Opmærksomheden på semantikken mening og fortolkning. Mine antagelser, sprogbrug og forståelse kan have en betydning og en differens over for de undersøgte teksters semantiske strukturering i forskningsprocessen (Gadamer 2007). Den forforståelse som jeg som forsker anvender, søger jeg at være undersøgende overfor. Dette sker igennem hensigten med at vise, hvorfra mit udkast til meningsskabelse opstår. Jeg har under indsamlingen af empirien derfor søgt at skabe datamateriale, som indeholder detaljerede beskrivelser og forskellige perspektiver på problemformuleringens fænomener. For en øget tydelighed har jeg desuden skrevet egne associationer og sanseindtryk ned. Dette for at skabe gennemsigtighed i forhold til mulige påvirkninger forårsaget af min oplevelse med datamaterialet (dette er gjort i henhold til forståelsen af tekstmateriale i; Gadamer 2007; Merleau-Ponty 2009; Jacobsen, Brinkmann & Tanggaard 2016; Nielsen 2018). Dette bidrager til at sammenligninger mellem teksternes forskellige udtryk og egne artikulationer medvirker til at perspektiver formentlig står stærkere frem i deres eget udkast af mening, sandhed og erkendelse overfor min forforståelse, fordomme og antagelser (Gadamer 2007). Operationaliseringen af disse processer beskrives nærmere i kapitel 3 og kapitel 6.

2.2 Kroppens eksistensgrundlag

Heidegger har i kritikken på den manglende opmærksomhed på kroppens betydning i sit værk *Zeit und sein*, senere udgivet en tematisk indsigt i kroppen, som ifølge professor i filosofi Kevin A. Aho (2005) har en stærk lighed til Merleau-Pontys værk *Kroppens fænomenologi* (2009).

Der er gennem specialet et fokus på at undersøge, hvordan de æstetiske læreprocesser understøtter aktørerne i mere bevidst at kunne reflektere på helheden af tavse og bevidste forhold. Dette knytter an til det, Heidegger benævner værensglemsel (Gadamer 2007). Merleau-Ponty (2009) beskriver vanen som en motorisk ubevidst bevægelse, der eksisterer i et ureflekteret liv igennem menneskets tilværelse. Denne ubevidste bevægelse menes at kunne genkaldes og undersøges i tidligere begivenheder foretaget af kroppen. Fysiske erfaringer som muligvis ligger latente i den enkeltes ureflekterede selv (ibid). Her har jeg i undersøgelsen af data interesse i aktørernes oplevelser, refleksioner og erkendelser. Disse kan muliggøre en udvidet tilegnelse af en forståelse for eksisterende forhold i aktørerne selv, samt muliggøre en udvidet forståelse af interaktionen mellem aktørerne. Merleau-Ponty fremhæver, at en målestok for at begribe kroppens bevidste eksistensomfang beror på, hvilket omfang af det som opleves, der er tilstede i rum og tid. Det understreges, at der ikke kan ske en total opfattelse af rum og tid, da kroppen er involveret i enhver tilstedeværelse, som er influeret af ubestemte horisonter og andres synspunkter (ibid).

2.2.1 Figur og baggrund

Kroppen anses for at være gestalt for menneskets evne til at opleve rum og tid. Dette i betydningen af, hvordan den enkelte sammenfatter sin opfattelse og betydning af kroppens sanseindtryk i en given situation. Her menes, at der ikke tales om kroppen som genstand, der kan positionere sig selv hensigtsmæssigt i rum og tid, men derimod om kroppens situationsrumlighed og oplevelse af en relevant involvering og dosering af sig selv i situationen. Kroppen anses som et indre mørke af ikke-væren, tavs viden, ubevidst viden, prærefleksiv viden. En kropslig baggrund til den ydre situation, hvorfra selvets gestus, involvering og formål træder frem. Bevidst eller ubevidst. Kroppen beskrives her at eksistere *mod* de punkter, figurer, væren'er, som viser sig for kroppen, og perciperes af den. Kroppens gestalt skabes af det, den oplever (Merleau-Ponty 2009). Her er forskningsinteressen at undersøge, hvorledes de æstetiske læreprocesser viser sig i forskningsresultater, som noget der medvirker eller begrænser et større kendskab til sig selv og egne handlemuligheder i håndteringen af

paradoksledelse. Kroppen beskrives at samle sig i et kropsskema, som fungerer til at systematisere en relevant adfærd (ibid). Dette udfra den oplevede situationsrumlighed, som kroppen har erfaret og er i verden med. Der ligger et formål i at undersøge oplevelsers latente og ureflekterede mening under definerede eksplicitte meninger. Således bliver det muligt at uddrage essensen af eksistens. Her undersøger jeg, hvordan de æstetiske læreprocesser muligvis understøtter denne mere bevidste situationsrumlighed i træningen af paradoksledelse. For derigennem at medvirke til, at gøre de komplekse forhold i ledelse mere håndgribelig at respondere hensigtsmæssigt på. Kroppen behøver det objektive rum at opleve sig selv mod, for at kunne skabe mening og udvikle sig (Merleau-Ponty 2009).

Betydningen af dobbelt horisont fænomenet sker i en forståelse mellem oplevelsen af det ydre kropsrum og kropsrummet i egenkroppen. Egenkroppen defineret som jeg-personens indre fornemmelser. Hvor den enkelte aktør oplever sig selv i kraft af sine indre perceptioner i mødet med sine ydre sanseindtryk fra en given baggrund (situation). Dette danner afsættet for at kunne begribe det samlede kropsskema i mennesket, hvis indhold kun eksisterer på baggrund af det objektive rum, som kroppen har oplevet og bearbejdet i sig selv (Merleau-Ponty 2009). Oplevelsen og forståelsen af andre genstande og punkter i rummet har kun mulighed for at blive erfaret i samspillet mellem menneskets ydre kropsrum (baggrundens horisont) og egenkroppen (indre horisont). Disse forhold vil jeg søge at tydeliggøre i behandlingen af det empiriske materiale i specialet.

2.2.3 Det talte sprog glemmer sig selv

Som følge af det foregående afsnit anses kroppens perceptioner for selvets grundlag for at mestre det talte sprog (Merleau-Ponty 2009). Det vurderes centralt med fokus på at forstå aktørernes talte sprog i data. Det behandles nærmere med afsæt i følgende citat.

> *"Vort syn på mennesket vil være overfladisk, så længe vi ikke går tilbage til denne oprindelse, så længe vi ikke genfinder den primodiale tavshed under de talte ords støj, så længe vi ikke beskriver den gestus, der bryder denne tavshed. Talen en gestus, og dens betydning en verden."* (Merleau-Ponty 2009, s. 150)

Virkeligheden af vores eksistens kan, ifølge ovenstående citat af Merleau-Ponty, (2009), kun erkendes i sameksistensen mellem ordene og de tavse forhold. Uden undersøgelse af det

nonverbales medbetydning menes ordene at være spaltet fra deres hele og oprindelige mening. Dette både i en forståelse og fortolkning af den enkelte og i en videre vurdering af de sociale forhold. Her påpeger Merleau-Ponty, at de oprindelige forestillinger, som ligger udenfor os selv, ikke nødvendigvis er lig de forestillinger, som eksisterer i den enkelte. Perceptioner på det ydre må derfor bearbejdes i samarbejde med de indre sansninger og associationer. Indre forhold manifesteres gennem udtryksoperationer, hvorved nye erfaringsgrundlag etableres, samt muligheden for at konstatere den totale intention, som det undersøgte opstod i. Dermed er det vigtigt, at data eksplicit fremviser mange forskellige perspektiver på problemformuleringen. Selve den refleksive og analytiske handling gøres først mulig ved at forbinde en begivenheds historie og ydre forklaringer, og her undersøge essensen af årsager og meninger i en eksistensstruktur. Alt har en mening i den virkelighed, det er fremtrådt af (Merleau-Ponty 2009). I overensstemmelse med ovenstående søger jeg, i behandlingen af data, at beskrive de udtryksformer og artikuleringer, som senere kan blive genstand for fortolkning. For her at være nysgerrig på, hvordan aktørerne beskriver, behandler og udtrykker deres oplevelser. Mere herom i kapitel 4.

3. Metode og empiri

I dette kapitel beskriver jeg de metodiske erkendelsesmetoder, som jeg har anvendt.

3.1 Forskningsmetode

Der er anvendt en dialektisk proces i forskningsprocessen, som er kendetegnet indenfor abduktion (Keller & Feilberg 2013), hvor der på forhånd er en afgrænsning i undersøgelsens bestemte fænomener, samtidig med at indsamlingen af data har haft en fænomenologisk åbenhed i bestemmelsen af fænomeners endelige analytiske betydning indenfor konteksten (Karpatschof 2016).

3.2 Søgestrategi

I søgestrategien har jeg søgt at indkredse tre af de centrale begreber relateret til problemformuleringen - æstetiske læreprocesser, kroppen og paradoksledelse. Det for at skabe en teoretisk modellering af feltet og styrke kendskab til eksisterende forskning indenfor feltet (Olsen & Pedersen 2018). I søgestrategien er der anvendt semistrukturerede søgninger. Her anvendte jeg nøgleord inden for kategorierne af: embodiment, sensorimotor, leadership, management, paradox, complexity and reflection. De anvendte databaser er: Emerald Insights, Google Scholar, Lederliv.dk, Aarhus Universitetsdatabase og Aalborg Universitetsdatabase. Derudover har jeg i dialog med medstuderende, vejleder, kollegaer og andre fagfæller fundet frem til relevante perspektiveringer. Sneboldmetoden er brugt til at åbne op for problemfeltet og være nysgerrig på, hvilke referencer de forskellige forskere har anvendt.

3.3 Aktionsforskning

Specialets design tager afsæt i et aktionsforskningsprojekt (Andreasen, Rasmussen P., Rasmussen A., Jensen, Ydesen & Ravn 2018; Madsen 2012; Steen Nielsen & Aagaard Nielsen 2016). Dette da genstandsfeltet for undersøgelsen primært tager afsæt i forhold, hvor jeg har haft en aktiv rolle i forskningsfeltet (se afsnit 3.5). Data er indsamlet, så de inddrager forskellige aktørers oplevede indtryk i arbejdet med de æstetiske læreprocesser i relation til undervisningens formål. Aktionsforskning er selve samspillet mellem undervisning, forskning og praksis (Madsen 2012). Der er sammenhængen mellem aktionsforskning og formativ evaluering

(ibid). Data er indsamlet, mens jeg har været en del af forskningsfeltet og har været facilitator af æstetiske læreprocesser i forståelsen af ledelsesteori. Herigennem blev aktørernes delte oplevelser en afgørende faktor i udviklingen af et løbende syn på behovet i aktionsforskningsprojektets materiale. Her anvendte jeg metoder i observation og iagttagelse (Saltofte 2016). Dette både i en kulturel forståelse af mit samarbejde med Cubion og for indsigt i, hvordan jeg bedst muligt kunne blive integreret som en naturlig del af den praktiske hverdag (ibid). Jeg havde i denne proces løbende faglige dialoger med mine nærmeste samarbejdspartnere, hvor elementer af refleksion, formativ evaluering og en fænomenologisk indlevende nysgerrighed var blandt mine centrale redskaber til at udvikle mit aktionsforskningsprojekt løbende (jf. Saltofte 2016; Andreasen et al. 2018; Jank & Meyer 2015; Jacobsen, Brinkmann & Tanggaard 2016).

3.4 Workshop som metode

Et andet perspektiv som gør specialet til et aktionsforskningsprojekt, er anvendelsen af *workshop som metode* til indsamling af data. Metoden udvikler sine data med afsæt i den interaktion, som er mellem kursisterne, facilitatorerne og forløbet på workshoppen (Thomsen 2004). Dermed skabes muligheden for at lære af praksisforhold og forandringsprocesser, mens de udvikler sig. Metoden er særdeles anvendelig i et hermeneutisk-fænomenologisk videnskabssyn, da jeg som forsker kommer tæt ind i praksis med de oplevelsesnære erfaringer, som aktørerne deler og lever. Samtidig giver workshoppens interaktion i sig selv et skub til, at aktørerne mere sanserigt oplever og kan reflektere over de pædagogiske metoder og didaktiske rammer, som de æstetiske interventioner bliver faciliteret med og i (ibid).

3.5 Min rolle

Hensigten med dette afsnit er at vise den indflydelse indsamlingen af data har været influeret af. Min rolle i felten tog sig forskellig ud afhængig af de interaktioner, som fremtrådte i de enkelte situationer (Saltofte 2016). På hvert lederforløb intervenerede jeg i felten, både som kandidatstuderende og Cubions praktikant (kollega). Men også som facilitator for kursisterne i æstetiske læreprocesser i relation til deres læring i ledelseskompetencer. Derudover var jeg som forsker tilstede med fokus på indsamling af data. Dette medvirkede til, at jeg både oplevede at være i relation til feltet som en lærling, hvor det er accepteret, at jeg er novice og ved at lære gennem det praksisforløb, jeg erfarede og var en del af som underviser. Derudover

oplevede jeg, at jeg som kollega og underviser fik en autenticitet, hvor min gøren og væren fik en central betydning for kursisternes læringsudvikling og en værdi i konsulentvirksomhedens forståelse og udvikling af faciliteringen af æstetiske læreprocesser fremadrettet.
Dette også da jeg tilbage i efteråret 2019 var med ude på tre af Cubions lederforløb. Hvor der skete en implicit kulturel socialisering (Saltofte 2016), som gjorde at jeg hvilede mere i rollen som facilitator, når jeg stod for undervisningen. Dette stadig influeret af at være i rollen som kandidatstuderende og i præsentationen som Cubions praktikant, hvor jeg igen oplevede at være novice og udenforstående i dele at den virkelighed, som fandt sted på lederforløbene og i forberedelsen og evalueringen af forløbene. Dette skabte oplevelser med at bevæge mig i feltet, hvor det at facilitere faglig viden blev blandet med at tage imod alle de personlige og faglige indtryk, som kunne være med til at udvikle min læring som kandidatstuderende. Hvorved det blev centralt at reflektere over betydningen af de forskellige roller. Dette særligt da jeg i rollen som forsker dels måtte udøve nærhed og distance som en disciplin til at indgå i den nære eksperimenterende tilgang, hvorunder data blev indsamlet, og dels måtte stille mig mere distanceret og refleksiv, og prøve på at skabe et mere objektivt fokus på relevante metodiske anvendelser i praksisfeltet. Igen kan forskerrollen forstås fra forskellige perspektiver. I mødet med felten blev jeg inviteret ind i felten som praktikant, en kandidatstuderende, som undersøger, hvordan æstetiske læreprocesser kan identificeres, synliggøres og udvikles på i konsulenternes facilitering. Her sad jeg med som deltagende observatør, med intentionen om at begynde at begribe læringskulturen (Andreasen et al. 2018). Jeg kunne her begynde at beskrive, analysere og fortolke på de forhold der trådte frem i faciliteringen mellem facilitator og kursister. Derudover var jeg, som aktionsforsker, facilitator i undervisningen, hvor jeg kom med nye læringsgreb indenfor rammen af æstetiske læreprocesser (jf. Afsnit 3.3 & 3.4). Dette var en læringsrejse for mig som kandidatstuderende, hvor jeg med afsæt i teoretisk og metodisk forberedelse koblede ledelsesteori sammen med æstetiske læringsforløb. Dernæst lægges dernæst vægt på at adskille egen adfærd og kulturelle værdier fra de perspektiver, aktørerne har delt i den indsamlede data (Saltofte 2016).

3.6 Etik

Den kvalitative forskning gør, at empirien er indsamlet med afsæt i aktørernes personlige og faglige erfaringer og virkelighed (Brinkmann 2016; Saltofte 2016). Deltagelsen som aktør kan give en mulighed for at få sin stemme hørt. Da der også eksisterer et magtforhold i forskningsprocessen mellem aktører og forsker, kan denne stemme blive fortolket på en måde,

hvor personfølsomme oplysninger behandles til offentligt skue, uden at aktøren eller forskeren er bevidste for de mulige konsekvenser (Brinkmann 2016). Derfor har jeg i indsamlingen og behandlingen af data løbende selv og i samarbejde med Cubion overvejet og forholdt mig etisk til behovet for information omkring min tilstedeværelse. Dette for at vise gennemsigtighed overfor aktørerne i, at jeg under min tilstedeværelse i felten indsamlede feltnoter for muligt senere forskning.

Der er indhentet samtykke fra alle aktører, som har bidraget til empirien i form af interviews (se afsnit 3.7.3) og deltagelse i metodeworkshoppen (se afsnit 3.7.1). Her fik aktørerne tid til refleksion før samtykke. Aktørerne er anonymiseret i henhold til samtykkeerklæringen (Bilag 7). Al data er indsamlet under etisk ansvarlige forhold i henhold til GDPR (2019). Dog skrives konsulentvirksomheden Cubion ved oprindelige navn, grundet ønske fra virksomheden (personlig samtale marts 2020). For at være tro mod de oprindelige artikulationer og adfærd, har jeg til hensigt eksplicit at beskrive konteksten for de beskrivelser og citater, som anvendes (Brinkmann 2016).

3.7 Den anvendte empiri

Hvert af de følgende afsnit har til hensigt at skabe tydelighed omkring forholdene for operationaliseringen og indsamlingen af empirien.

3.7.1 En metodeworkshop

Der er i analysen anvendt transskriptioner fra en metodeworkshop, som jeg var facilitator på for konsulenterne i Cubion. Heri indgik workshop som metode (jf. afsnit 3.4; se Bilag 8 for powerpoint præsentation fra dagen). Metodeworkshoppen var et eftermiddagsprogram som en del af en to dages udviklingskonference, som fandt sted i januar 2020. Tilstedeværende var seks konsulenter og undertegnede. Der blev foretaget videooptagelser med en iphone. Heri indgik konsulenternes afprøvning, refleksion og evaluering over anvendelse af de æstetiske læreprocesser i en videre facilitering i deres arbejde med ledelsesudvikling. Optagelsernes primære formål var at opfange artikulationer og interaktioner mellem de tilstedeværende til senere transskription. Der er i transskriptionen af videooptagelserne derfor kun fokus på artikulationer og betydningsfulde interaktioner i henhold til de undersøgte fænomener. Dermed er der ikke en fuld deskriptiv transskription af alle fysiske bevægelser, som kan iagttages på optagelserne. Optagelserne blev foretaget grundet en mulig anvendelse i specialet. Derfor er intentionaliteten i indsamlingen af pågældende data ikke opstået med henblik på at besvare et specifikt forskningsspørgsmål, men derimod på en fænomenologisk åbenhed og nysgerrighed for mulige betydningsforhold og undren, som kunne træde frem i en videre undersøgelse af data. Transskriptionen er afgrænset til eksisterende refleksioner på og evaluering af de æstetiske læreprocesser og disses mulige betydning for kursisternes læreproces. Første del af metodeworkshoppens formidlingsdel og afprøvning af øvelserne anser jeg ikke for relevant i undersøgelsen, da den mere viser konsulenternes personlige processer med øvelserne.

De seks konsulenters kendskab til hinanden baserer sig, ud fra iagttagelser af undertegnede, på tryghed med plads til forskelligheder i meninger, undren og refleksion. Dette har betydning for, at der i pågældende data viser sig ytringer, som perspektiverer undersøgelsens fænomener fra både forskellige og sammenlignelige variabler. Hvilket kan være med til at give en mere levende forståelse for den måde æstetiske læreprocesser kan faciliteres på. De har forskelligt kendskab eller erfaring med facilitering af æstetiske læreprocesser.

Den metodiske tilgang i indsamlingen bygger på mere eksperimenterende metoder til at finde frem til mulige forståelser, som i forskningsprocessen ikke var kendt på forhånd (Saltofte 2016). Her har jeg først senere skabt en orientering i og forståelse for data (ibid).

3.7.2 Observationer og uformelle samtaler

Der er anvendt observationsnoter fra tre forskellige lederforløb. Der var cirka 23-30 kursister på hvert hold, som alle til daglig var ansat i kommunal regi. Uddannelsesmæssigt havde kursisterne erhvervsfaglige uddannelser, videregående uddannelser og lange videregående uddannelser. Aldersgruppen lå spredt fra slut 20 til start 60. En blanding af både kvinder og mænd. Jeg var med ude syv hele dage. Tre dage på **hold 1**, som var et længerevarende forløb over syv dage. Læringsforløbet havde et tæt samspil med kursisternes egen arbejdsplads, hvor de løbende fik til opgave at træne deres begyndende nye rolle som leder (fortrolige dokumenter). Kursisterne på **hold 2** deltog i et dagsforløb, hvor de ud fra de faciliterede rammer og indhold fik en smagsprøve på, hvad det vil sige at være leder. **Hold 3** var et kursusforløb i ledelse over fem undervisningsdage. Formålet i dette forløb var ligeledes at give en smagsprøve på det at stå med ledelsesansvar. Opsummerende kan det beskrives, at kursisterne på hold 1 var dem som mest målrettet uddannede sig til specifikt at blive leder. De to interviews (se afsnit 3.7.3) er foretaget med kursister fra hold 1.

Observationerne på de tre lederforløb tager både afsæt i iagttagelser af kursisterne og facilitatorerne. Jeg benævner dem samlet som aktører. Observationer er præget af forskellige roller anvendt i forskningsprocessen (jf. Afsnit 3.5). Inden mødet med felten udformede jeg en løs observationsguide med afsæt i det hermeneutisk-fænomenologiske videnskabssyn. Guiden havde en intention om at indsamle beskrivelser og mulige særpræg af forhold i faciliteringen af æstetiske læreprocesser. Derudover havde jeg opmærksomhed på at opfange den intentionalitet og det fokus, som kunne iagttages og beskrives med afsæt i de enkelte aktørers artikulationer og adfærd i relation til faciliteringen. Som deltagende observatør og nysgerrig praktikant, havde jeg uformelle samtaler med forskellige aktører (Saltofte 2016). Her fik jeg mulighed for at komme nærmere de oplevelser, erfaringer og erkendelser, som skete i aktørernes væren og gøren (ibid; Andreasen et al. 2018).

3.7.3 To interviews

De 2 interviews (Bilag 4 & 5) blev indsamlet i efteråret 2019 og første gang behandlet i mit 9. semesterprojekt (Udbye 2019). Kursisterne Ly og Ea gik på hold 1 (jf afsnit 3.7.2). Ly havde en erhvervsfagliguddannelse og udførte sine prøvehandlinger som leder på sin arbejdsplads i pleje og omsorg. Ea havde en lang videregående uddannelse og udførte sine prøvehandlinger på sin arbejdsplads i kommunen. Begge var de i midt eller slut 30'erne. Udover selve lederuddannelsen var de begge i et længeværende forløb i ledelsesudviklingen, faciliteret over et års varighed, med specifikt fokus på at erhverve sig en lederstilling i kommunen. Jeg spurgte ud på holdet om interviewdeltager. Og gav kursister betænkningstid. Ly og Ea blev udvalgt, da de begge uafhængig af hinanden kom og sagde ja til interviewet.

Interviewformen er inspireret af et fænomenologisk-hermeneutisk perspektiv (Jacobsen, Brinkmann & Tanggaard 2016). For at imødekomme den filosofiske tilgang designede jeg i sin tid 6 visuelle erindringskort, som hver især bestod af en tegning med overskrift af en æstetisk læreproces (Bilag 6a), som var blevet faciliteret på deres lederforløb. Intentionen var, at den enkelte kursist fik mulighed for at præge interviewet med personlige sanseindtryk og associationer. Dermed forsøger jeg at undgå at mine sproglige vendinger blev styrende for kursisternes erindring og formidling. Det kan dog ikke undgås at min facilitering af interviewene har sat sine spor på data. Derudover havde jeg, som forberedelse til interviewene, designet en semistruktureret interviewguide med temaer, forskningsspørgsmål og understøttende spørgsmål udformet med afsæt i daværende erkendelsesinteresse, som var at undersøge fænomenet æstetiske læreprocesser og transfer på lederuddannelsen (Bilag 6). Interviewguiden blev i praksis ikke anvendt eksplicit, men fungerede som et redskab til at bevare overblikket i at være opmærksom på relevante tematikker og dermed hjælpe mig til at stille uddybende spørgsmål undervejs. Operationaliseringen af hvert interview bestod af, at de 6 kort blev spredt ud på et bord, hvorefter jeg opfordrede kursisten til i sit eget tempo at udvælge kortene og beskrive sine erindrede oplevelser og erfaringer med hver af de æstetiske læreprocesser. Opsummerende var intentionen at få skabt et tillidsfuldt rum, hvor kursisten fik tid til at reflektere over tidligere begivenheder og perspektivere disse gennem sanselige og sproglige beskrivelser (jf. Jacobsen, Brinkmann & Tanggaard 2016). Det oplevede jeg blev en realitet.

3.7.4 Transskription og feltnoter

Grundet at to af de anvendte interviews er transskriberet efter en transskriptionsnøgle beskrevet i et tidligere semesterprojekt (Bilag 4 & 5; Brinkmann & Tanggaard 2016), har jeg valgt at anvende en transskriptionsnøgle i specialet som er sammenlignelig med den fra 9. semesterprojektet. Dog er der, grundet hensigten om at udfolde metoden mere deskriptivt i specialet, kommet flere overvejelser og refleksioner til den anvendte transskriptionsnøgle. Derudover er der forskellige forhold for udskrivningen af data til tekst.

De to interviews (Bilag 4 & 5) er transskriberet i fuld længde for at få alle betydningsforhold med (Brinkmann & Tanggaard 2016). Metodeworkshoppen har jeg transskriberet dele af det samlede materiale (jf. Afsnit 3.7.1). Jeg har haft fokus på at nedskrive den intentionalitet og rettethed, som jeg erindrer fra indsamlingen. Ord som kan være kendetegnet for aktiv lytning, er udeladt. Ord angivet med kapitæler er, når noget er sagt udtrykkeligt. Betydningsfulde handlinger som for eksempel grin sættes i parentes. Jeg udtaler mig selv med "jeg" eller "Thea". Jeg-formen anvendes, grundet den relationelle kontakt jeg oplever at have etableret med aktørerne. Aktørerne præsenteres løbende, når det viser relevant gennem specialet.

Feltnoter er primært håndskrevne og tegnet i en notesbog (Bilag 9). Alle observationsnoter fra forskningsfeltet er nedfældet umiddelbart efter situationen eller senest inden, jeg forlod stedet. Dette grundet muligheden for at indfange flere detaljer fra hændelserne og de dertilhørende oplevelser (Saltofte 2016). Anvendelsen af håndskrevne feltnoter var en metode til, at jeg som forsker lettere kunne tage mere naturligt del i fællesskabet. Jeg skrev på pc, når det fremstod naturligt. Dette i forståelse af centrale metoder i feltarbejde (Saltofte 2016).

3.7.5 Sekundær empiri

Med *fortrolige dokumenter* henviser jeg til det som kan svare til en studieordning og pensumliste, som eksisterer som en del af det udbud Cubion i sin tid bearbejdede til lederuddannelsen med hold 1 (jf. afsnit 3.7.2). De kan vises ved anmodning.

4. Artikulationsanalysen

Med indsigt i specialets metodiske og empiriske operationalisering, behandler jeg her tilgangen i analysens opbygning. Analysestrategien er valgt på baggrund af det fænomenologiske perspektiv, som er fokusset i artikulationsanalysen (Nielsen 2018). Tilgangen har opmærksomhed på og tilstræber at beskrive personers oplevede mening i en situation. Særligt i samspillet mellem kropslig viden, ubevidste forforståelser samt sproglig refleksiv viden. Dette vurderes at være givende forudsætninger for, at jeg, understøttet af artikulationsanalysens retningslinjer, har mulighed for at bearbejde de oplevede fænomener knyttet til problemformuleringen. Der sker her en kontinuerlig responsivitet mellem aktører, tekster og forsker, som træder frem gennem sanselige oplevelser, associationer og hensigten i at tematisere centrale fænomener samtidig. Dette understøttet af de artikulationer, begreber og teorier, som jeg i analysen anvender til at fremhæve særlige betydningsforhold i henhold til problemformuleringen. For herigennem at søge at fremhæve fænomenernes essentielle struktur, som er de kvaliteter fænomenerne tillægges (ibid).

4.1 Den fænomenologiske og den teoretisk del af analysen

De to dele af analysens overordnede opbygning består af én fænomenologisk beskrivelse af særpræg, temaer og fænomener, som fremtræder i data. Den anden del baserer sig på de teoretiske redskaber (Nielsen 2018). I den **første del** af den fænomenologiske progression behandler jeg empirien mere selvstændigt uden direkte påvirkning af teori (ibid). Her undersøges empiri fra metodeworkshoppen med konsulenterne og de to interviews med kursister. Den fænomenologiske analyseproces begyndte under indsamlingen af data. Her var fokus at se på helhedsindtrykket i det, som trådte frem. Det førte til næste fase med gennemlæsning af teksterne, hvor betydningsfulde artikulationer og synonymer blev kodet. Herefter var mit fokus på fremtrædende tematiseringer og artikulationer i de enkelte tekster, som viste noget fælles eller anderledes. Dette resulterede i objektiverede beskrivelser af kropslige fornemmelser, associationer og tematiseringer i kodningen. Herefter gik jeg mere nærgående ind og kiggede på alle teksterne i en undersøgelse af særligt fremtrædende temaer og udsagn. Dette førte til fem udvalgte temaer, hvoraf nogle fik undertemaer. De blev fundet ved at undersøge ligheder mellem de forskellige tekster (aktører), men også forskelle på den måde, at jeg understregede særpræg, som havde forskellige betydninger, der kunne være interessante at få undersøgt i relation til problemformuleringen. **Anden del** af analyseprocessen medtænkte

og inddragede jeg genstandsrelevant teori. Teorierne fungerer som et didaktiske analyseredskab til at få skabt perspektiv, forståelse og fortolkning af materialet, som er blevet behandlet i første del af analysen. I analysen (se kap. 6) præsenterer jeg temaer og fund for den identificerede essentielle struktur af fænomenerne. Dette i konfrontation med forskningslitteratur præsenteret i kapitel 5.

5. Operationalisering af teorier

I det følgende gives først et kort overblik over de anvendte teorier. Nærmere argumentation for de enkelte teorier redegør jeg for gennem kapitlets følgende afsnit.
Den første teori af Lüscher (2015) fungerer som et didaktisk redskab til at definere fænomenet paradoksledelse. Læringsperspektivet redegør jeg for med Tine Keidings (2005) behandling af Luhmanns systemteori. Til at begribe æstetiske læreprocesser set i et kunstnerisk og kreativt perspektiv anvender jeg Tatiana Chemi redegørelse for dette (2014). Dernæst anvender jeg en teori af Chemi og Erik Christoffersen (2018) hvor det pædagogiske og refleksive redskab med serendipity åbner op for en forståelse af styrken i læring gennem uvante forhold. Sidst behandler jeg en teori af Claus Springborg (2018) hvor hensigten er at få perspektiveret en sammenhængende forståelse for paradoksledelse, æstetiske læreprocesser og lederudvikling.

5.1 Kompleksitet og paradokser i ledelse

Fænomenet paradoksledelse bliver redegjort for gennem et værk af Lüscher (2015). I en forståelse for begreber tilknyttede håndtering af paradoksledelse. Med teorien beskriver jeg min forforståelse for hvilke aspekter i paradoksledelse, som er fordelagtige at lære at forstå og håndtere.

Et paradoks defineres som modsatrettede spændinger, hvor oplevelser af ambivalens og flertydigheder af en given situation kan erfares (Lüscher 2015). Definitionen af paradoksledelse forstår jeg ud fra forståelsen beskrevet med afsæt i, at *"paradokset paralyserer. Paradokset skal derfor løses gennem alternative måder at tænke på."* (ibid, s. 222) Hvilket i specialet kredser omkring undersøgelsen af hvorledes en alternativ tilgang i håndteringen af paradokser kan understøttes gennem faciliteringen af æstetiske læreprocesser. Paradokser anses for at være *"... indlejret i alt socialt liv og kan derfor ikke løses - kun leves!"* (ibid, s. 222). Her er jeg interesseret i undersøgelsen af, hvordan paradoksledelse kan perspektiveres i betydningen af håndtering af udfordrende, komplekse og stressende forhold i ledelse (jf afsnit 1.5.1 & 1.6). Samt hvordan dette får betydning for selvindsigt og social bevidsthed i at lære og håndtere komplekse og paradoksale forhold i ledelse. Dette begrunder valget af at inddrage et socialt perspektiv i specialet (se afsnit 5.2). Der ligger en værdi i at kunne reducere helheden af en oplevet kompleksitet, for at kunne skabe sikker-nok-handlegrundlag. En aktiv refleksion vurderes afgørende for håndteringen af et givent paradoks, hvor tilgange i integrativ tænkning,

refleksiv positionering og distance samt en grundlæggende accept at paradokset må være tilstede. I integrativ tænkning ligger overvejelser omkring begrænsninger og muligheder i paradoksets modstridende poler. Disse overvejelser kan gå tabt grundet forskellige årsager forårsaget af en enten-eller-tankegang, i vanehandlinger eller uhensigtsmæssige forsimplinger af paradoksets helhed (Lüscher 2015).

5.2 Det sociale læringsperspektiv - iagttagelsens refleksive proces

Der er en social erkendelsesinteresse i undersøgelsen af problemformuleringen. Dette da kursisterne uddannes til at lede sociale organisationer, hvor kommunikationen i det sociale felt er en central kompetence i samarbejdet og udførelsen. Samfundsperspektivet i Luhmanns begreber er i Keidings afhandling blevet formidlet og tilpasset et undervisningsperspektiv (Keiding 2005), hvilket gør det lettere tilgængeligt at overføre i konteksten inden for lederuddannelse.

Intentionalitetsbegrebet i en social forståelse
Inspireret fra fænomenomenologien er den modtagende parts intentionalitet grundlaget for en mulig erkendelse og læring i sit eget system, da dennes bevidsthed er rettet mod noget specifikt (Keiding 2005). Systemdannelsen i den modtagende parts system er afhængig af et medium til at behandle den indkomne information. I det psykiske system forstår jeg det som værende aktørens bevidsthed og perception af omverdenen i sig. I det sociale system kan det ses som værende lederuddannelsens facilitering af æstetiske læringsgreb som medium til mulig forståelse og håndtering af paradoksledelse.

Autopoiesis - reference i systemet
Systemets strukturer muliggør og begrænser hvilke hændelser, der kan erkendes (Keiding 2005). Derudover muliggør hændelser som oplevelser, erfaringer og erkendelser, at systemets struktur kan dannes og ændres. Autopoiesis er grundforståelsen i Luhmanns systemteori, hvor et systems eksistens i væren og gøren refererer til forståelsen i systemet selv, hvorfra denne skaber sig selv og dennes afgrænsning til omverden. Et system er kognitivt, psykisk og sanseligt åbent gennem intentionaliteten. Men funktionelt og operativ lukket i sit eget system.

Hvilket er præmissen i ethvert læringsforhold, hvorudfra kvaliteten af kausalitet må iagttages. Erkendelse og den mulige forståelse kan iagttages via kommunikationen i det sociale.

Simpel og kompleks forståelse

Det anvendte læringsperspektiv må forstås ud fra et radikalt konstruktivistisk, intentionelt forandrende og målstyret afsæt. Et system er lærende så vidt det kan anvende sine iagttagelser i sin videre autopoiesis og systemdannelse (Keiding 2005). I hvilket omfang dette sker er muligt at iagttage gennem aktørernes artikulationer, ikke som helhed, men ud fra den aktualiserede læring, som tilskrives gennem den intenderede forandring, der kan iagttages i modtagerens artikulering og udtryk. Her ses på forskelle i simpel forståelse og kompleks forståelse. Med simpel forståelse refererer modtageren til afsenders referenceramme. I den komplekse forståelse konstruerer det modtagende system sin forståelse gennem udtryk for den tillagte erkendte forskel fra det, som facilitatorerne kan have anvendt for at aktualisere den afsendte information. Hvorefter denne udtrykte erfaring og tillagte egenskab i det modtagende system kobles til en frembragt forstået forskel i et andet system. Dette styrker evnen til at forstå andre inden for et specifikt sagsforhold systemer imellem. Det er centralt at undersøge iagttagelsen i andenordensiagttagelsen, som også baserer sig på forskelle. Denne gentagende og refleksive proces er læreprocessens vej frem til en mulig erkendelse og læring. Iagttagelsen er afsættet for mulig refleksivitet (ibid).

Forventningsstruktur, meddelelsesformer og strukturel kobling

Læring fører til forandringer i systemets forventningsstrukturer og systemgrænser (Keiding 2005). Igennem de refleksive iagttagelser skabes potentialet for at erkende forskelle mellem psykiske og sociale systemer. Her har jeg en interesse i at skærpe opmærksomheden på hvilke meddelelsesformer, der eksisterer i data. I den optik er det centralt at fremhæve, at det er den modtagendes intenderede valg af forståelse, som får betydning for det sociale systems aktuelle tilstand, og ikke den faciliterede og meddelte viden (Keiding 2005). Her kan der ses på hvad og hvordan, det kan sandsynliggøres, at aktørerne kan koble sig til den intention som en given facilitering har forhandlet. Er det der formidles entydigt? Er det muligt at reducere kompleksitet i kommunikationen? Er det muligt at skabe kommunikationsforhold, som tager højde for forskellige forventningshorisonter og præcisering af budskabet i flere formater? For derigennem at etablere oplevelser af overskud af kompleksitet? Disse spørgsmål er sagsforhold som kan understøtte systemer til at skabe velfungerende strukturel kobling. Derudover er der et didaktisk redskab i at styrke den modtagendes iagttagelsessensivitet, og dermed understøtte til at

skærpe en iagttagelsesevne til bedre at kunne opfange og videre erkende nuancer af mere komplekse forhold i kommunikationen mellem systemer (Keiding 2005). Dette fører til en redegørelse for fænomenet æstetiske læreprocesser.

5.3 Æstetiske læreprocesser vækker sanserne

Facilitering af de æstetiske læreprocesser i et uddannelsesperspektiv kan ses i modspillet til og forståelsen for mødet med den kunstneriske verden (Chemi 2014). Hensigten er at åbne sansernes opmærksomhed for en rigere iagttagelse af nuancer og detaljer af eksisterende forhold. Formålet er herigennem at facilitere muligheder for et mere holistisk afsæt i det at tænke og gøre (ibid). Det er som i læringskvaliteten af henholdsvis simpel og kompleks forståelse centralt (Keiding 2004), at kursisterne har mulighed for at reflektere, metareflektere og udtrykke deres sensoriske, emotionelle og intuitive læring for at styrke den komplekse forståelse i sig (Chemi 2014). En simpel og passiv tilkendegivelse er ikke nok for en læringsforandring. Her er det betydningsfuldt, at de æstetiske læreprocesser er blevet faciliteret tydeligt og sat i et perspektiv, som rammesætter en relevant refleksiv praksis (ibid). De lærendes tillid, mod og tålmodighed i at lade læreprocesserne udfolde sig er en forudsætning for læring (Chemi 2014).

Flowtilstand og kreativitet

En æstetisk læreproces kan forstås i skæringspunktet mellem tre forskellige læringsforhold (Chemi 2014). 1) Læring inden for en kunstnerisk kontekst. 2) Læring som sker, når den er blevet transformeret fra en kunstnerisk verden ind i en ny kontekst som f.eks. på en lederuddannelse. 3) Læring som kan ske, når den kunstneriske verden anvendes som en understøttende metafor for at øve en ny måde at tænke og gøre på. Et fælles defineret begreb definerer Chemi (2014) som artfulness. Artfulness anses for at være den kognitive og emotionelle respons, som læringsprocessen stimulerer i den enkelte. I tilfælde kan dette erfares som en samlet flowtilstand, hvor helheden af følelsesmæssige, rationelle og kropslige forhold i individet gør, at kognitive udfordringer opleves lettere at håndtere (Chemi 2014). Jeg vælger i nærværende behandling af teksten at lade forståelsen af artfulness stå som en forklaring af forholdene i en æstetisk læreproces. De æstetiske læreprocesser kan have frembragt udtryk, kommunikation eller ligefrem provokation, som skaber grundlaget for nye iagttagelser og refleksioner i kursisterne. De sociale relationers indbyrdes udveksling kan anses for at være

bindeleddet som muliggør at oplevelser perspektiveres ud i fællesskabet, hvor potentialet for kreative og eksperimenterende processer opstår (Chemi 2014).

5.4 Serendipity - pædagogisk refleksionsredskab

I mødet og arbejdet med kunstens kreative og æstetiske udtryksformer, eksisterer serendipity som en proces, som pædagogisk set kan skubbe til, at de involverede reflekterer over betydningen af de oplevelser, de har taget del i (Chemi & Christoffersen 2018). Serendipity, også beskrevet som et lykketræf, kan understøtte den lærende i at finde det, hun ikke vidste, hun søgte. Den pædagogiske forståelse af serendipity er taget ud af arbejdet med begrebet i Odin teatrets[4] produktion og udvikling af teater (ibid). Det bliver anvendt som inspiration til at undersøge de didaktiske og pædagogiske forhold i facilitering på lederuddannelserne. Det er et refleksionsredskab til at undersøge, hvordan usædvanlige læreprocesser kan medvirke til, at nye perspektiver opstår og transformeres ud ad det, som kan opfattes som en slags ikke-viden (Chemi & Christoffersen 2018). Dette for alle involverede parter. Således både de aktive og de mere passive personer i læringssituationen (ibid), som i nærværende kontekst er facilitatorerne og kursisterne. Serendipity er en kreativ proces, som er planlagt og samtidig åben for det, som træder frem (Chemi & Christoffersen 2018).

Forforståelsens pause i en uvant kontekst skaber desorientering

Med serendipity søger jeg at redegøre for, hvordan opsætningen af en æstetisk læreproces kan være et pædagogisk og didaktisk redskab til at sætte kursisterne i en uvant kontekst, hvor eksisterende viden og mulighed for håndtering af situationen bringes ud af kontrol (Chemi & Christoffersen 2018). Dette er beskrevet som negativ formåen, hvor den pædagogiske hensigt er at pause vores forforståelse af verden. Pause den viden som kan gøre én blind i mulige nye perspektiver og forståelser for eksisterende og uforudsete sammenhænge (ibid). Denne anderledes åbning ind til et nyt eksistensomfang kan startes i faciliteringen af det reaktive princip, hvor første fase udgør en undersøgelse af kroppens kommunikation. Dette kan forstås som perceptionen af de nonverbale udtryk og bevægelser. I anden fase kobles disse oplevelser, indtryk og refleksioner med relevante ledelsesteorier. Begrænsninger, forhindringer

4 Odin teatret har eksisteret siden 1964. Som teaterlaboratorium og forskningsfelt har Odin teatret udviklet en teaterantropologi. Gennem teatrets historie og udvikling er der blevet skabt tilfældige fund og læringsmuligheder opstået gennem serendipity. Dette har haft sit grundlag i mønstret og interaktionen mellem kunstneriske, forskningsmæssige og geografiske læringsveje (Chemi & Christoffersen 2018).

eller tilbageholdt information i den æstetiske læringsproces kan muligvis fremprovokere uventede reaktioner eller respons hos kursisterne, grundet udfordringen i at skulle handle og orientere sig på andre måder, end de er vant til. Der kan være tale om, at kursisterne bliver kastet ud i en desorientering (ibid). Desorientering belyses, af Jack Mezirow, for at være en værdifuld stimulering til læring (Mezirow 2017). Afhængig af omfanget af forstyrrelsens pres på den lærende, øges muligheden for at transformativ læring (Ibid). Her er det interessant at undersøge nærmere, hvad og hvordan dette påvirker perspektivet på ledelsesmæssige udfordringer og håndtering af paradoksledelse. Både i et syn fra kursisternes læreproces og også i et syn på, hvordan faciliteringen af æstetiske læreprocesser kan forhandles, planlægges og faciliteres.

Koblingen mellem sproglige og kropslige gestalter

I et fænomenologisk syn på serendipity bliver der sat fokus på, hvordan menneskets perception og forventningshorisont af virkeligheden kan forstyrres og derfra medvirke til at forandre, hvordan kroppen sanser det omkringværende og erkender dette i sig selv (Chemi & Christoffersen 2018). Dette med afsæt i hvad de kommunikative aspekter har understøttet med opdagelsen af nye iagttagelser og sanseindtryk, fremtrådt i koblingen mellem sproglige og kropslige gestalter. Ved bevidst at facilitere situationer, hvor kursisterne kan opleve med kroppen, bliver der skabt en mulighed for, at de involverede indlever sig i og mærker andres kropslige reaktioner og forudsætninger. Dette kan dels vække hukommelsen, og dels kan det skabe kognitive og følelsesmæssige associationer samt konstruerer meninger og fortællinger, som kan få betydning i en videre læreproces og håndtering af virkeligheden som leder (ibid).

5.5 Analysens struktur set fra specialets teoretiske perspektiv

I anden fase af analysens opbygning (jf afsnit 4) er hensigten at få perspektiveret behandlingen af data med de ovenstående teorier; Lüscher (2015), Keiding (2005), Chemi (2014) og Chemi og Christoffersen (2018). Derudover har jeg valgt at inddrage en teori, hvor lignende genstandsrelevante forhold og fænomener fra specialets undersøgelsesfokus fremtræder som helhed. I mødet med Claus Springborgs (2018) forskning blev jeg overrasket over den lighed, der var til mine egne refleksioner og antagelser for dette speciale. Hvor jeg antager at kroppen og kropsoplevelser (defineret *sansemotoriske oplevelser* af Springborg) kan anvendes i mental forståelse og håndtering af ledelsesmæssige paradokser (defineres af Springborg oplevede

uløselige problemstillinger). Springborgs resultater påviser, at en opmærksomhed på sansemotoriske oplevelser i en forstået sammenhæng af en leders sensoriske skabeloner kan medvirke til, at uløselige problemstillinger bliver håndterbare og mulige at løse (Springborg 2018). Dette udfolder jeg nærmere i følgende afsnit. Forståelsen fra Springborgs (2018) værk anvender jeg med hensigten at kvalificere analysen.

5.6 Menneskelige udfordringer i ledelse håndteret ved hjælp af en sansemotorisk forståelse

Fundamentet i Springborgs (2018) forskning blev perspektiveret i indledning (jf afsnit 1.4). Den medvirker i specialet til at undersøge, hvordan ubevidste forhold og sammenhænge kan understøttes til at blive erkendt. Til at redegøre for teorien anvender jeg begrebet aktør som synonym med leder.

Sansemotorisk adfærd er bestemmende for teorier-i-anvendelse
Ledere håndterer ubevidst både deres adfærdsmæssige og kommunikative interaktioner som leder, med afsæt i sansemotoriske oplevelser (Springborg 2018). Her kan lederne have en teoretisk viden tillært i sociale uddannelseskontekster eller lignende, som i virkeligheden ikke bliver anvendt. Dette grundet at det som er bestemmende for interaktionen med virkeligheden, risikerer at basere sig på de kropsligt forankrede teorier-i-anvendelse, som ofte ligger som en ubevidst viden i lederen og er styrende for, hvordan en leder gør og tænker. Denne ubevidste viden kan have form af antagelser og associationer i lederen, som kan gøre en leder blind for bevidst og interagere med en ny abstrakt og understøttende-teori-forståelse, som muligvis kun kognitivt er blevet forstået på en given lederuddannelse. I denne teoriforståelse er Springborg inspireret af Argyris og Donald Schön og deres undersøgelse af teorier i aktion (ibid). Det særlige ved Springborg er, at han udreder, hvordan ledere i undersøgelsen af deres sansemotoriske oplevelser, kan ændre deres antagelser og associationer og dermed deres teori-i-anvendelse. Problematikken i forståelsen af teori-i-anvendelse vs. understøttende-teori-forståelser, opstår i det at flere ledere, uden forståelse for deres sansemotoriske oplevelsesgrundlag i handling, kan gå rundt og tro, at de handler ud fra deres understøttende-teori-forståelse tillært i abstrakte ledelsesteorier (ibid). I relation til Luhmanns systemteori (Keiding 2005) kan det også beskrives som, at referencen til den lærte information ikke er blevet integreret i lederens egen forståelseshorisont for handling. Opsummeret kan en leder ændre sin

abstrakte viden og understøttende-teori-forståelse, men hvis denne ikke bearbejdes ind i lederens egen referenceramme og sansemotoriske eksistens, får det ingen betydning for lederens praktiske teori-i-anvendelse (Springborg 2018).

Sansemotorisk perspektiv på læring

Springborg (2018) henviser til Argyris og Schöns definition af single loop og double loop læring. I nærværende speciale anvender jeg Springborgs bearbejdning af teorien, hvor han fremskriver, hvordan double loop læring, og dermed ændring af en leders teori-i-anvendelse, kan ændres ved at facilitere rammer, hvor det muliggøres, at lederen bliver opmærksom på sine anvendte sansemotoriske oplevelsesgrundlag, som er bærende for, hvordan denne leder håndterer ledelsesmæssige problematikker. Såsom håndtering af paradokser. Læringsperspektivet er i denne sammenhæng begrebsliggjort i en samlet forståelse, bearbejdning og forandring i krop, følelser og sind (ibid).

Sensoriske skabeloner - fundamentet i adfærd og kommunikation

Metaforer kan anvendes i refleksionen på den menneskelig adfærd og kommunikation (Springborg 2018). Dette fordi de medvirker til at modulere en perception af virkeligheden. Metaforer er, som teori-i-anvendelse, med til at bekræfte den enkelte i sin egen forståelseshorisont med dertil knyttede antagelser og associationer. Hvilket kan medvirke til at opretholde lederens skjulte mulighed for at danne sig nye forståelseshorisonter. De er ofte fremtrådt ubevidst, som på automatik, eller gennem vaner. Det kræver intentionel, reflekteret og bevidst arbejde at ændre sine forudindtagede antagelser og associationer. I en kognitiv forståelse af metaforer kan de være et redskab til at undersøge koblingen af en sansemotorisk forståelse, som er styrende for en mental handling og kommunikation. Den sansemotoriske forståelse kan undersøge kvaliteten af det bevægelsesgrundlag, som en given adfærd og kommunikation er styret af. F.eks. En hvirvlende, skubbende, trækkende bevægelse. Den metaforiske og abstrakte viden eksisterer som analoger for en sansemotorisk forståelse, der samlet kan beskrives som sensoriske skabeloner. Det er den sammenhængende kvalitet af, hvilken forståelseshorisont og teori-i-anvendelse, som er styrende for vedkommendes mentale håndtering af forskellige situationer. Her redegør Springborg for, at det er muligt at ændre det sansemotoriske bevægelsesmønster, som styrer lederens adfærd og kommunikation. Dette ved på den ene side at undersøge og forstå med hvilket afsæt (understøttende-teori-forståelse) lederen tror, hun håndteringer en given situation med. For på den anden side at undersøge den sansemotoriske og metaforiske adfærd, som er styrende for den reelle teori-i-anvendelse, og

således lederens reelle håndtering af situationen (sensoriske skabeloner). Dette er af afgørende betydning hen mod at skabe en forandring i lederens eksistensgrundlag og interaktion med en given situation eller hændelse (Springborg 2018).

Relevant facilitering af kunstbaserede metoder i ledelse

Inspireret af Susanne Langer beskriver Springborg (2018), at ved kun at undersøge det talte sprog, ville alle andre aspekter tendere til at forblive skjulte. De kunstbaserede metoder som medium kan åbne en opmærksomhed på de tavse forhold at reflektere på. Dette i relation til perspektiver i os selv, hinanden og i vores omgivelser. Dermed ikke sagt at kursister og eksisterende ledere skal tillære sig de kunstneriske færdigheder, men der må ses på, hvordan de kunstneriske metoder kan medvirke til at fremme ledelsesudviklingens egen kontekst. Dette hvor formålet med de kunstbaserede metoder nødvendigvis må faciliteres for at understøtte en refleksion omhandlende ledelseshåndtering. Det er en tilgang, hvis hovedformål må være at skabe opmærksomhed og perspektivering i ledernes anvendelse af tavse forholds betydning. Dette for opmærksomt at undersøge andre sansemotoriske muligheder og perspektiver i en integrativ tilgang af håndteringen af kompleksitet i ledelse (ibid).

Kvalificering af analysen understøttet af Springborgs (2018) teori

Det faciliterede element af de æstetiske læreprocesser bliver undersøgt ved at kigge på, hvordan faciliteringen af sansemotoriske oplevelser understøtter en mulig eller begrænset refleksiv praksis for kursisternes læringsudvikling. Dette i et syn på mulige forskelle i deres anvendte forståelse for måder at gøre og tænke praktisk ledelse på.
I det vurderende og fortolkende aspekt ser jeg på, hvordan kursisterne ud fra deres oplevelser i de æstetiske læreprocesser skaber refleksioner på, hvordan de kan lære at forstå og udvikle deres håndtering af paradoksledelse.

Med denne operationalisering af Springborgs teori, de øvrige teoretiske redskaber fra kapitel 5 og den fænomenologiske analysefase (jf afsnit 4.1) søger jeg at besvare problemformuleringen i det kommende kapitel.

6. Analysen

Ved hjælp af den fænomenologiske del af analysen (jf. afsnit 4.1), fandt jeg i en korrigerende og refleksiv proces frem til fire hovedtemaer. De lyder: "De tavse mønstre, det ubehagelige og tiden til at kigge" (se afsnit 6.1), "Bevare roen og overblikket i konfliktfyldte situationer" (se afsnit 6.2), "Opstillet æstetiske øvelse vs. ledelse i virkeligheden" (se afsnit 6.3) og "Det skærper ens opmærksomhed på en anden måde" (se afsnit 6.3). Hvert hovedtema har undertemaer, som bliver præsenteret gennem underoverskrifter i hvert deres respektive hovedtema.

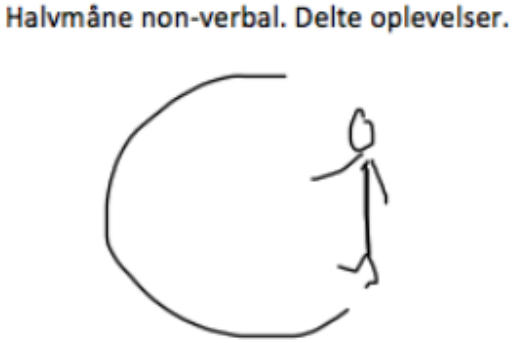
6.1 De tavse mønstre, det ubehagelige og tiden til at kigge

Der viser sig både modsatrettede og lignende perspektiver i data på, hvordan de æstetiske læreprocesser kan understøtte kursisternes videre ledelsesudvikling (Bilag 4, 5 & 9).

Dette afsnit starter med et perspektiv på de bagvedliggende pædagogiske og faglige formål med faciliteringen af en øvelse. En facilitering som skabte uvante læringsforhold forstået ud fra kursisternes delte oplevelser. I det efterfølgende afsnit udfolder jeg mig mere specifikt, hvordan denne æstetiske læreproces viste sig i en videre forandrende læringsforståelse udenfor undervisningskonteksten (se afsnit 6.2).

6.1.1 Hvordan kan det tavse få plads blandt de talte ord?

I faciliteringen af at lære at reflektere på måder at indtage og holde et rum på som leder, blev jeg inspireret af en nonverbal øvelse beskrevet af Helle Winther (2012, s. 175). Figur 1 viser det visuelle kort, der til interviewene blev anvendt til at erindre øvelsen Halvmåne nonverbal.



Figur 1 (Bilag 6a) Halvmåne nonverbal

Til venstre i figuren symboliserer den buede streg halvmånen, hvor en gruppe kursister stod og var med deres egen kropslige tilstedeværelse eller i en iagttagelse af personen foran halvmånen. Til højre ses personen (en kursist) som indtager og holder rummet. Intentionen med øvelsen var at træne kursisterne i at reflektere på de mange skift en leder bevæger sig i til daglig: mellem forskellige relevante roller og forskellige gruppedynamikker. Særligt var undersøgelsen af kroppens kommunikation det centrale fokus. Her blev øvelsen inspireret af et teoretisk begreb beskrevet af Poula Helth (2018), hvor opmærksomhed på kvaliteten af overgange bliver beskrevet at have betydning for en leders refleksion og beslutningsprocesser mellem forskellige situationer og rolleskift (Bilag 9). Følgende i en teoretisk forståelse af Chemi (jf. Afsnit 5.3). Det mulige uvante aspekt for kursisterne i at skulle kommunikere nonverbalt, har den pædagogiske kvalitet i, at kursisterne får mulighed for at opleve og iagttage eksisterende sansemotoriske, emotionelle og intuitive egenskaber.
Formidlingen af øvelsen blev rammesat i et ledelsesperspektiv på, hvordan kursisterne kunne øve deres opmærksomhed på, hvordan de personligt oplevede det at træde ind til. F.eks. et møde som leder, og her som lederen tage sig tid til at fornemme sig selv og situationen med de personer, som er til stede, før en mulig verbal handling. Intentionen var at stimulere mere bevidste kropsoplevelser, som kursisterne kunne anvende til at reflektere på. For muligvis at skabe nye forståelser af sig selv i en nonverbal interaktion med andre.

6.1.2 Mønstre fremtrådt i undersøgelsen af tavse forhold

Her perspektiver jeg kursisternes oplevelser af øvelsen halvmåne nonverbal, som blev faciliteret på hold 1 og 3 (jf. afsnit 3.7.2). Hvor det viste sig, at der var nogle kursister, som oplevede den føltes akavet og havde svært ved at forstå meningen med øvelsen (Bilag 5 & 9). Og andre som fandt en ro i sig selv, og her fandt tid til at iagttage, hvad der skete i den nonverbale kommunikation, i dem selv og i en refleksion på de andres adfærd (Bilag 4 & 9). Det som viste sig i en mere samlet refleksion på oplevelserne i øvelsen var, at kursisterne havde en tendens til at kopiere hinandens adfærd (Bilag 4, 5 & 9). Den videre betydning for at lære og udvikle en forståelse for håndteringen af paradokser i ledelse (jf. afsnit 5.1), beskriver jeg i nærværende afsnit og det følgende (se afsnit 6.2).

Kursisten Ea syntes ikke, hun fik det ud af øvelsen, som hun forstod, var formålet med den (Bilag 5, s. 26). Men den responderede alligevel i hende.

Ea *"En smule forceret ...og akavet… tror jeg også, det er meget sundt, for det er ikke synderligt behageligt… jeg tænker som leder, der skal du også kunne det med bare og stille dig op og blive betragtet, og også kunne være i måske og være usikker i kroppen, men måske uden at vide det, eller vise det, eller vise det på en anden måde ...det var en øvelse, det gjorde en bevidst om kroppen"*

Trods Eas umiddelbare oplevelse af ikke at finde en mening i det faciliterede formål, har Ea i sin refleksion på sin kropsoplevelse i øvelsen fundet, at det som måske nok var en smule forceret, akavet og ikke synderligt behageligt, samtidig skabte en refleksion på vigtigheden af at kunne stå i en lignende situation som leder. Eas indtryk og videre refleksion viser her at understøtte Ea i at kunne begynde at forstå det specifikke sagsforhold i ledelse, hvor der kan være modsatrettede og ambivalente spændinger i at stå og blive betragtet i lederrollen, når man som leder, måske står for at gøre noget, der kan være ubehageligt at stå til ansvar for. Hos Ea ses det, hvordan der opstår en strukturel kobling til håndtering af ledelse, når det kan være ubehageligt at lede. Jeg ser en oplevelse i Ea, hvor modstridende følelser og tanker opstår mellem det at være "den personlige Ea" overfor ansvaret som "Ea i lederrollen". Det begrundet ud fra Eas tanker i ovenstående citat, hvor hun reflekterer på, at hun ("du", "dig") i lederrollen også skal kunne stille sig op foran andre og være i at blive betragtet i en ubehagelig situation, hvor der er en oplevelse af usikkerhed i éns krop. Hvor dette måske kropsligt både kan ske og vise sig med eller uden éns bevidsthed for, hvad det er, man viser for de andre. Måske uden éns bevidsthed for, hvad der bliver modtaget i de andres opfattelse af én. Og hvilken betydning det får for andres adfærd og kommunikation. Dette udleder jeg af, at Ea i sammenhæng med ovenstående udsagn reflekterer på det, at andre kopierer det, som gøres i en forsamling af mennesker. Ligesom det skete i den æstetiske øvelse (Bilag 5, s. 26). Derudover ser jeg i Eas udsagn: vise det på en anden måde. En mulig fortolkning af, at Ea erkender den kropslige mulighed i, at en leder kan vise noget professionelt. Grundet et lederansvar i at være rollemodel og autoritet i organisationen, men heroverfor måske personligt og kropsligt har en anden oplevelse og holdning som ikke vises, hvori der kan eksistere en ambivalens i de modsat fyldte indre refleksioner og overfor det ydre ansvar. Sat i perspektiv reflekterer Ea her muligvis på det paradoksale forhold i en leders adfærd. Grundet sine ubehagelige oplevelser i øvelsen med at stå foran de andre. Og her måske ikke have lyst til at vise for de andre, hvilket ubehag hun følte. Hvoraf jeg ser tegn på, at Ea kan have fået en ny bevidsthed omkring kroppens indflydelse i adfærden som leder. Ea bearbejder aktivt sine opdagelser ind i sin referenceramme for ledelse

(jf. Afsnit 5.2). Den æstetiske læreproces vurderer jeg, har understøttet Ea i at bemærke en refleksion på kroppen og sansemotoriske forhold, som hun reflekterer på er relevante at udvikle og lære. I det hun reflekterer på, hvordan en leder skulle kunne være opmærksom på at skabe indsigt i sig selv som leder og sin adfærd. I en skærpet forståelse for at lære at dosere sin kropslige tilstedeværelse i refleksion på, hvordan hendes fremtidige medarbejdere muligvis modtager hendes adfærd og kommunikation (ibid). Og videre måske kopier hendes gøren.

6.1.3 En tavs forståelse bliver virkelig

I en behandling af data viste det nonverbale afsæt i øvelsen sig som en uvant læringstilgang for kursisterne (Bilag 4, 5 & 9). Dette både i en perspektivering på opsætningen af øvelsens pædagogiske forhold i den nonverbale adfærd. Og den fortsatte vekselvirkning uden tale i skiftet mellem forskellige iagttagelsespositioner (som tilskuer i halvmånen vs. som fokusperson i midten). Det usædvanlige i læreprocessen begrænsede for en gruppe kursister deres mulighed for umiddelbart at skabe en korrelation til en videre refleksion på og udvikling af deres læring i ledelse, hvorved jeg antager, at øvelsen kan have virket ubrugelig på disse kursister til at skabe ny læring og klarhed i deres ledelsesudvikling. Men perspektiverer jeg denne forståelse af mulig ubrugelighed i sammenhængen med Eas første iagttagelse på øvelsens betydning som umiddelbar manglende en klar mening i praksis. Fremtræder en anden mulig forståelse af, at øvelsen skabte en forvirring i forståelsen af at kunne orientere sig i en uvant kontekst, hvilket kan have skabt en modstand eller et tab af kontrol i forståelsen af at eksperimentere med at finde en læring (Jf. afsnit 5.4). Som måske har været præget af en uhensigtsmæssig vanetænkning i at kunne se formålet, og ikke have tålmodigheden til at lade nuancer få tid til at udvikle sig (jf afsnit 5.3 & 5.4). Hvorved dette kan skabe et perspektiv på at have bragt kursisternes forforståelse af sammenhæng i adfærd og kommunikation ud af kontrol (jf afsnit 5.4). Hvor det hos Ea sås, at da hun lod læreprocessen udfolde sig fik den nye nuancer, hvor en ny forståelse af leder ansvarets ambivalente forhold blev perspektiveret (jf. afsnit 6.1.2). Perspektiveret med den negative formåen (jf. Afsnit 5.4) forstår jeg, at Eas opfattelse af formålet med øvelsen og virkeligheden blev sat på pause længe nok til, at hun i en reaktiv undersøgelse begyndte at opdage betydningen af “det at vise, måske uden at vise, eller måske på en anden måde” i et perspektiveret eksistensomfang, hvor kroppens kommunikation nu kunne få betydning for, hvordan en leder eller hun bedrev ledelse på fremadrettet. Faciliteringen af øvelsen, vurderer jeg derfor, har understøttet Ea i at indleve sig i og mærke betydningen af

egne og de andre kursisters kropslige reaktioner og forudsætninger. Dette får Ea til at lave en sproglig kobling til sine iagttagelser af kroppen (jf. afsnit 5.4; jf afsnit 2.2).

Med vurderingen og den mulige forståelse for Ea's læreproces er der en filosofisk undren i: hvorvidt de øvrige kursister har oplevet en lignende desorientering, som med tålmodighed måske har skabt yderligere iagttagelser og refleksioner på deres egen og andres adfærd og kommunikation. Det grundet, at kursisterne på hold 3 og hold 1 i deres delte oplevelser fra øvelsen halvmåne nonverbal italesætter at være blevet påvirket af øvelsen på forskellig vis. Hvor både udtryk med afsæt i det sansemotoriske, følelsesmæssige og tankemæssige forhold blev frembragt (Bilag 9).

6.1.4 Opsummeret: de tavse mønstre, det ubehagelige og tiden til at kigge

Faciliteringen af øvelsen Halvmåne nonverbal blev skabt i en intention om at skabe en pause til iagttagelse og refleksion på kropssproget betydning for adfærd og kommunikation. Den nonverbale rammesætning viste sig at skabe en uvant situation for kursisterne, hvor der blev skabt en mulig desorientering i den pædagogiske facilitering af det nonverbale. Hvilket har givet muligheden for at orientere sig på ny. I en vekselvirkning mellem at bevæge sig mellem forskellige iagttagelsespositioner blev der faciliteret en understøttende muligheden for, at kursisterne fik en sansemotorisk opmærksomhed på sig selv, andre og den sociale situation. De tavse oplevelser skabte en fælles opdagelse af, at de i øvelsen havde kopieret hinanden.

Det sås hos Ea at understøtte hende til at få en perspektiveret forståelse for, hvad en leder i en ubehagelig og akavet situation skal kunne håndtere. I måske personligt at have en kropslig usikker i sig, som professionelt er uhensigtsmæssig at vise. Her skaber Ea en aktiv forståelse for, hvad hun som leder skal kunne lære at håndtere i forhold der kan ligne forståelsen af paradoksledelse.

6.2 Bevare roen & overblikket i konfliktfyldte situationer

De æstetiske læreprocesser vækker meninger og oplevelser af forskellige værdiforhold sig hos både kursister og konsulenterne i Cubion Dette giver sig til udtryk i aktørernes ytringer om erkendelser af øvelsernes relevans og betydning som læringsgreb på en lederuddannelse:

meget nyt, vant til, det giver mening, overspil, noget man praktiserer som leder eller opstillet (Bilag 2, 4, 5 & 9). Jeg søger at udfolde de mulige bagvedliggende betydninger, som den nonverbale øvelse kan have frembragt i en videre autopoiesis og begyndende forandring af oplevelser, erkendelser og håndtering af relevant teori-i-anvendelse (jf. Afsnit 5.2 & afsnit 5.6). Dette i perspektiver på, hvordan oplevelserne i øvelsen halvmåne nonverbal (jf. afsnit 6.1) har understøttet kursisterne Ea og Ly i deres videre refleksion på eller håndtering af vanskelige ledelsessituationer. Baseret på øvelsens betydning i konteksten som leder på en arbejdsplads.

6.2.1 Helikopterperspektiv vs. Handlingskvinde

Til interviewet gentager Ly for mig, at det var "MEGET NYT" for hende at arbejde med særligt det nonverbale (bilag 4, s.23). Det meget nye bliver af Ly udtrykt højt i forhold til hendes ellers førte toneleje gennem interviewet. Dette frembringer forståelsen af, at Lys eksisterende forventning til sine omgivelser blev forstyrret, og at det formentlig fik skabt en desorientering i Ly, hvorfra hun måtte orientere sig på ny i det meget nye (jf. Afsnit 5.4). Dette fører til en vurdering af, at det var uvant for Ly at lære på denne måde. Måske netop derfor finder Ly øvelsen meget interessant.

Ly *"...og se hvor forskellig vi nok virkede til at kunne være i det der med at stå inde i den der halvcirkel. Nogen hvilede udadtil totalt i sig selv… Og andre de var hurtig ind og hurtig ud og så var det fint ...fin øvelse til faktisk og huske mig på, at det er okay at komme ind uden og skal foretage sig noget aktivt… man kunne også bare lige kigge… se hvordan det går ...meget interessant øvelse fordi det er noget, man praktiserer som leder. ...Det der med at kunne træde ind i et rum og så lige kigge ud over forsamlingen og se: hvordan er stemningen i dag? hvad sker der over ved Søs?...Så man har roen i sig selv til lige og gå ind og kigge"* (Bilag 4, s. 16)

Først bliver Ly opmærksom på de forskellige måder, som hendes medkursister virker til at kunne håndtere det med at træde ind i den æstetiske rolle som fokusperson. Både i det som Ly oplever være en udstråling af at hvile totalt i sig selv. Hvor andre med deres mere hurtige bevægelser ind og ud af halvmånen viser noget andet for Ly. Der er en mulig forståelse af, at de kropsligt virker mere usikre i Lys opfattelse af dem. Ly oplevede at kunne koble sin erfaring fra den virkelige verden ind i øvelsens refleksive praksis. På trods af oplevelsen af øvelsens opstillethed, erfarede hun, at den åbnede op for noget, man praktiserer som leder. Fra

interviewet hørte jeg Ly fortælle dele af fortællingen som en videre læreproces, hun tog med sig i sit arbejde. I citatet vises det ved, at Ly husker tilbage på, hvordan hun videre har anvendt sine refleksioner fra øvelsen ude på sin arbejdsplads: når hun til møder kiggede rundt og fornemmede, hvordan stemningen var, og hvad der skete i medarbejdergruppen (ses med navnet Søs). Hun beskriver en intentionalitet i at tillade sig at gøre det med en ro i sig selv.

Videre i forståelsen af Lys læreproces er det først centralt med en indsigt i Lys forståelse af sig selv. Det for at kunne forstå den næste del af analysen.

> Ly associerer sig selv med at være en handlingskvinde, som lige kommer *"med et lille indspark"* (Bilag 4, s.16). Ly oplevede i den nonverbale øvelse en ny side af sig selv, hvor hun bare lige kan kigge og se, hvordan det udvikler sig. Dette beskriver hun med metaforen af at få et *"Helikopterperspektiv"* (ibid, s. 20)

I den følgende analyse er jeg inspireret af teorien af Springborg (jf. Afsnit 5.6). Ly viser med sin formidling, at hun har erkendt, at hun før den æstetiske læreproces, har associeret sig selv med at være en handlingskvinde. Men at hun efter refleksion på sine iagttagelser i øvelsen har erfaret også at kunne anvende anden ny understøttende teori i sin adfærd. Det fra et helikopterperspektiv. Her kunne det i et metaperspektiv være interessant og få Ly til at undersøge, hvilke sansemotoriske bevægelseskvaliteter hun erfarer i sig som handlingskvinde. Kunne det mon være en som indsparker? Sparker? skubber til andre? Presser? Eller andet? Den nye erkendelse i Ly opstår grundet rammesætningen af øvelsen, som var understøttet af det pædagogiske redskab af det nonverbale, og gav plads til både at iagttage andre og sig selv. Et tavst rum hvor der kan være blevet skabt muligheden i, at eksisterende kognitive forforståelser af, hvordan noget kan gøres og tænkes, blev pauset (jf. Afsnit 5.4). Hvorved jeg antager, det pædagogisk redskab af det tavse muligvis gjorde, at Ly ikke oplevede at kunne komme med det lille metaforiske indspark, hun forbinder med sig selv. Her fortolker jeg en mulighed i, at den sansemotorisk oplevelse, Ly kendte sig selv for at have, kan være én som sparker noget i gang som handlingskvinde. Hvor hun i tab af muligheden for at kunne gøre som hun plejede finder sig i en situation, hvor hun må orientere sig pånyog her understøttes til at erfare sig selv med en anden adfærd. Hvor Ly da forbinder sine iagttagelser fra øvelsen med at huske hende på tanken: at det er okay at komme ind uden at gøre noget aktivt. Hvor jeg forstår, at aktivt kan betyde det modsætningsforhold, Ly sætter det op overfor: lige kigge, se hvordan det går. Det kan muligvis sansemotorisk forstås i at favne, omfavne eller udfolde en situation,

før et muligt mere relevant indspark. Her bliver det aktive i at gøre for Ly muligvis det at tale, hvor hun i det nonverbale opdager, at kunne være i en undersøgende tilstand med: at se, hvordan noget går. Synonymet "går" forstår jeg som en bevægelse eller udvikling af en given hændelse. Der et perspektiv på, hvordan øvelsen muliggør et afsæt og læringspotentiale i at understøtte en mulig andenordensiagttagelse (jf. Afsnit 5.2). Fordi der viser sig to modsætningsfulde kvaliteter i at tænke og gøre. Hvilket kan undersøges nærmere i refleksiv forståelse af, hvordan Ly kan lære og udvikle at håndtere paradoksledelse i en relevant dosering af begge mulige forståelser for måder at handle på som leder. Henholdsvis som Ly.

> Handlingskvinden med et indspark (der sansemotorisk sparker noget i gang?)
> modsat:
> Den Ly som kommer ind og ser, hvordan noget udvikler sig (der sansemotorisk udfolder eller omfavner en situation?).

Disse metaforer som Ly får beskrevet, ser jeg som mulige perspektiver for en bevidstgjort forståelse og to forskellige analoger for en iboende forståelse af sansemotoriske, metaforiske og kognitive måder at udføre ledelse på baseret på en mere helhedsorienteret forståelse for et givent handlingsforløb. Til interviewet reflekterer Ly ikke selv på den videre betydning og mulighed for at kunne dosere sin adfærd af begge måder at bedrive ledelse på - efter behov. Som i håndteringen af en konflikt kunne være relevant at kunne dosere i et integrativ handlingsforløb (jf. Afsnit 5.1), hvor det er godt at gøre brug af forskellige roller. Og ikke kun være den ene eller den anden ledertype. Det hun får utrykt, og som jeg ser som et muligt perspektiv på en læringsforandring i Ly, er de iagttagelser hun gjorde sig i øvelsen af de andre, sig selv og situationen (Bilag 4). Og som understøttede hende til at reflektere på, hvor forskelligt hendes medkursister kunne håndtere retningslinjerne for øvelsens facilitering. Herfra udtrykker Ly at være kommet ud ad sin vanetænkning i at gøre som en handlingskvinde. Men derimod oplever hun sig selv som én, der også kan se, kigge og blot iagttage, hvordan en situation forløber. Den indbyrdes sansemotoriske oplevelse og mulige udveksling med sine medkursister kan være det, som har fået Ly til at respondere på en anderledes måde. Forstyrrelsen i øvelsen vurderer jeg har understøttet Ly til at kunne sanse og skabe en ny forventningshorisont til sin egen adfærd og kunnen, fordi hun kommunikativt får koblet en ny erkendelse mellem kropslige og sproglige gestalter.

6.2.2 Erfaringen med at kunne være i konfliktfyldt ledelse

Ly erindrede og delte, hvordan hun havde anvendt indtryk fra øvelsen halvmåne nonverbal, da hun på sin arbejdsplads fik mulighed for at få lederansvar, da der udbrød det, Ly beskriver som et VOLDSOMT skænderi mellem nogle ansatte til et møde (Lys leder var til stede og hjalp også til) (Bilag 4, s. 19). I en refleksion tilbage på hændelsen i det voldsomme skænderi oplevede hun at komme op i helikopterperspektiv og håndtere situationen på en anden måde.

Ly *"...på en meget anden måde. Også til at jeg selv kunne bevare roen. VÆRE i det. Hvor jeg ellers er én som har (Ly knipser med fingrene) har snakket mig lidt ud af det: det går nok… Men at vi faktisk sammen forsøgte at være i den her konflikt… Den blev ikke løst, men de følte sig begge hørt. Så der er bestemt basis for at arbejde videre."* (Bilag 4, S.19-20)

Ly deler sin erfaring med, at hun normalt er én, der snakker sig ud af tingene, hvor hun med *tingene* taler om sin tendens til at snakke sig ud af konflikter. Mens hun udtrykker dette, knipser Ly med fingrene, hvilket kan være et symbol på, hvor hurtigt hun kunne snakke sig ud af noget. Og derpå tænke eller tysse en konflikt ned med, at det går nok. Hvilket i en faglig forståelse af forudsætningerne i at håndtere paradoksledelse ikke efterlader rum til at overveje muligheder og begrænsninger i en given hændelse, men mere bærer præg af en uhensigtsmæssig forsimpling som afsæt for handling (jf. Afsnit 5.2). Dette, oplever Ly, har ændret sig efter arbejdet med den æstetiske læreproces, og i hendes videre eksperimenterende tilgang med at lade den forandrede adfærd få plads i hendes væren med hændelsen af det voldsomme skænderi på sin arbejdsplads. Ly udtrykte at kunne bevare roen og ligefrem VÆRE i det på en anden måde. Hun erkendte sin nye måde at kunne være til stede i en konflikt på. Hvoraf jeg vurderer, at Ly i en kompleks forståelse har erfaret en ny indsigt i sig selv fremtrådt i en ny referenceramme på Lys arbejdsplads (ibid). Og at hun med sin nye oplevelse har kunnet være i en konflikt med et helikopterperspektiv. Hendes nye understøttende forståelse som ses at blive en teori-i-anvendelse gennem Lys nye måde at udføre ledelse på (jf. Afsnit 5.6). Ly har formået at anvende sin nye sansemotoriske erfaring som en ressource i at håndtere at "være sammen" med de andre i konflikten. Og her hjælpe til med at håndtere ledelsesansvaret i samråd med sin egen leder.
Ly fortæller, at hændelsen (som viste sig som et voldsomt skænderi) ikke blev løst, men at begge involverede i det voldsomme skænderi, følte sig hørt. Hvorfra hun vurderer, der er basis

for at arbejde videre med konflikten mellem de modstridende parter. Dette ud fra Lys perspektiv, hvor de involverede medarbejdere måske har andre oplevelser. Lys erkendelse af handlingsforløbet med at håndtere hændelsen, vurderer jeg, kan forstås i perspektivet af, at Ly understøttet en ny anvendt teoriforståelse for at gøre og tænke ledelse har arbejdet mere integrativ i håndteringen af en svær situation. Hvor hun nu kunne være i det sammen med de involverede frem for at snakke sig ud af. Selvom konflikten ikke blev løst, var der tilladelse og accept af at lade konflikten få plads og blive hørt uden at vælge side, hvorved der kan ses tegn på en integrativ proces (jf. Afsnit 5.1).

Ly viser med sin tydelige forklaring af sine iagttagelser og refleksioner, at hun har forstået forskellene mellem de to oplevelsesgrundlag af måder at gøre og udføre ledelse fra. Og at hun efter den æstetiske læreproces og sine videre erfaringer på arbejdspladsen er blevet mere opmærksom på, hvilken betydning fundamentet for hendes oplevelsesgrundlag og forståelseshorisont af indre og ydre forhold har for hendes efterfølgende adfærd og kommunikation i et socialt handlingsforløb. Dette afhængig af behovet i en given situation. Da det i forståelsen af forholdene i at håndtere paradoksledelse kan ske, at for meget helikopterperspektiv uden målrettet handling kan skabe et anderledes paradoksalt forhold at skulle forhold sig til. Der kan være blinde vinkler, som i fortællingen forbliver usagte grundet det ensporede perspektiv fra Ly alene.

6.2.3 Opdagelsen af kropslig ro i en stresset situation

Et andet forhold i empirien giver sig til udtryk, når i det kursisterne efterfølgende opdager betydningen af andres måder at lede på

Den følgende refleksion havde jeg som forsker efterfølgende ved kig på data lidt svært ved at vurdere, om disse refleksioner reelt var forårsaget af øvelsen. Dog vurderer jeg, at Ea får italesat en strukturel kobling mellem øvelsen og hendes videre *"...refleksion, som er kommet sådan lidt efterfølgende"* (Bilag 5, s. 26). Ea oplevede et mønster af, at de i øvelsen kopierede hinandens måde at gå ind og holde rummet på, som blev behandlet i det foregående afsnit 6.1. Ea tog sin opdagelse videre i en iagttaget refleksion på sin egen leders måde at komme ind til møder med en ro, som smittede af på hendes medarbejdergruppe (Bilag 5). Her fortæller hun, at lederen ofte kom for sent. Og de i hendes medarbejdergruppe i forvejen stressede over det stramme program. Her er Eas fortælling:

> *"og så kommer han ind og er HELT rolig (bliver sagt langsomt og udstrakt). I rummet giver det en ro. DET har jeg bare tænkt meget over. At det er en god måde at gribe det an på, at være bevidst om. At selv om du suser rundt til det ene, det andet og det tredje. Så det der med at du kommer ind ad døren. UANSET hvor stresset du er, som en rolig person. Giver et meget roligere møde. End hvis du kommer ind og siger (karikeret høj stemmebrug): huha jeg er helt forsinket, er der nogen der har noget kaffe? Nu går vi i gang og nej undskyld! Hvem, hvad, hvor er vi henne? (Ea bevæger arme og sin siddende krop i kaotiske bevægelser) Så det med bare og komme ind… helt roligt… kigge lidt rundt. Og være i det. Det er i hvert fald noget jeg har tænkt meget over."* (Bilag 5, s. 26)

Indsigten i de iagttagelser og refleksioner som Ea aktivt fik sig. Ved at lade udfoldelsen af den æstetiske læreproces ske. Viser et perspektiv på at have åbnet Eas sanser for en rigere og mere nuanceret forståelse af betydningen af, hvordan hun og hendes medarbejdergruppe har responderet på påvirkningen fra hendes egen leder. Eas billedrige fortælling med vekslende toneleje, viser hendes indlevelse og bevidsthed omkring en ny forståelseshorisont for, hvordan forskellige måder at håndtere en stresset situation på kan gribes an. UANSET hvor stresset en leder i virkeligheden (måske) er, så ser Ea værdien i professionelt at være bevidst på, hvordan du som leder vælger at vise det.

I Eas skærpede opmærksom ser jeg to forskellige måder at bevæge sig ud fra (med inspiration fra afsnit 5.6). Den ene adfærd viser sig med kaotiske bevægelser i alle retninger. Som måske mere direkte afspejler det stressede miljø i arbejdsgruppen og tidsplanen, som er overskredet. Dette overfor en anden mulig kropslig adfærd, som bevarer en ro i situationen. Dette medvirker til ifølge Ea, at hun og hendes kollegaer også bliver roligere. Jeg forstår Eas erkendelse som: En ro som måske medvirker til at skabe et fælles fokus frem for de mange kaotiske retninger. De to forskellige sansemotoriske måder Ea iagttager og reflekterer på kan i min fortolkning muligvis være.

Hvirvlende eller indirekte eller spredende kaotiske bevægelser

Samlende eller omfavnende tilstedeværelse.

Det er en tolkning som jeg udleder af Eas refleksion på de to forskellige måder. Hvor jeg til interviewet ser Ea kropsligt bevæge sig med kaotiske bevægelser, mens hun fortæller om et manglende overblik for eksisterende forhold. Overfor hvor hun med en langsom stemmeføring formidler den omfavnende eller samlende adfærd i at give sig tid til at ankomme som leder, se sig omkring og være med en ro, som smitter af på ens samarbejdspartnere. Jeg tolker i Eas fortælling en aktiv refleksion og kobling på forholdet mellem kropslige og sproglige gestalters betydning for helheden af et socialt foretagende. Her reflekteret på baggrunden af Eas erfaring i at deltage i et stresset dagsprogram, hvor hendes egen leder ved sin ankomst formår at bringe ro.

6.2.4 Opsummeret: Bevare roen & overblikket i konfliktfyldte situationer

Først blev det i afsnittet perspektiveret, at Ly plejede at associere sig med at være en handlingskvinde. Dette sat i perspektiv med hendes ny oplevelse og association med at være en leder med helikopterperspektiv. Denne refleksion og erkendelse i Ly blev understøttet af de sansemotoriske oplevelser hun gjorde sig i en nonverbal øvelse. Den pædagogiske facilitering af det nonverbale viste sig derfor at have understøttet Ly i at opdage en ny association og antagelse for, hvordan hun kunne indgå i en social sammenhæng som leder. Dette erfarede hun, da hun fik medansvar som leder i at håndtere et voldsomt skænderi. I konflikten oplevede og erkendte Ly at kunne anvende sin nye adfærd og forståelse af sig selv som en ressource i at håndtere konflikten sammen med de involverede. Denne aktive undersøgelse med sansemotoriske oplevelser viste et perspektiv på opdagelsen af en mulig ny analog til bevidst at forstå, hvordan hun kunne lære at håndtere konfliktfyldt ledelse. Og at kunne være med ro i sig, og være okay med ikke at behøve at løse konflikten, men skabe basis for at arbejde videre med denne. Hvilket blev set som tegn på integrativ håndtering af en opstået konflikt.

Et andet eksempel understøttet af den nonverbale øvelse viste sig i Eas refleksion på forskellige måder at kunne lære at håndtere et stressfyldt møde som leder på. Som tog afsæt i en sansemotorisk refleksion på akavede, synderligt ubehagelige oplevelser af en usikker krop. Hvor Ea koblede den usikre krop til, at en leder også kan have en usikker krop, som muligvis ikke er hensigtsmæssig at vise for sine medarbejdere. Mellem den personlige oplevelse overfor den professionelle udførsel af en relevant handling som den ansvarlige leder og rollemodel i udførelsen af videre arbejde i en given organisation. Her videreførte Ea sin sansemotoriske oplevelse af den æstetiske øvelse, og opdagede på sin arbejdsplads forskellige måder at indgå i en stresset situation som leder. Ea havde ikke selv afprøvet den nye adfærd som leder, men

den skabte i hende en reflekteret forståelse for det hun anså for at være relevant at lære som leder at kunne håndtere i paradoksale forhold.

6.3 Opstillet æstetisk øvelse vs. ledelse i virkeligheden

I dette afsnit går jeg ind i en perspektivering af seks konsulenters oplevelse og evaluering af nogle af de aspekter, som kom frem på metodeworkshoppen for at have betydning for facilitering af de æstetiske læreprocesser fremadrettet på lederuddannelserne. Ledelse i virkeligheden over for det faglige og pædagogiske formål med de æstetiske øvelser var oppe til vurdering. Konsulenternes pseudonymer er Eg, Ann, Sif, Rie, Jes og Puk (jf. afsnit 3.7.1). Formålet med afsnittet er at vise en mulig betydning for, hvordan konsulenterne aktivt kunne undersøge mulige anvendelser af de æstetiske øvelser, som var blevet faciliteret af mig på lederuddannelserne. I en uformel samtale med Sif i maj 2020 fortalte hun, at de i Cubion efterfølgende havde anvendt deres forskellige kropsoplevelser de erkendte på metodeworkshoppen som pædagogiske benspænd i facilitering af forskellige æstetiske øvelser (Bilag 9).

På metodeworkshoppen satte jeg de seks konsulenter til at afprøve de æstetiske læreprocesser på egen krop. Derpå reflekterede konsulenterne og jeg på oplevelserne i øvelserne. Og hvilke betydningsforhold som kunne være relevante at overveje i forhold til kursisternes mulige og begrænsede læringsforudsætninger. Konsulenterne deltog aktivt i metodeworkshoppens forskellige æstetiske læreprocesser. Dette med en åben nysgerrighed og delte meninger. Meningerne forandrede sig i løbet af workshoppen og blev mere entydige (Bilag 2). Afsnittet er delt i to dele, hvor jeg skriver en opsummering midtvejs.

6.3.1 Hvad gør det nonverbale ved os? Mulige benspænd

Ude på lederuddannelsen gjorde Eg og Ann (på hver deres hold) deres kursister opmærksom på at koble deres oplevelser i halvmånen nonverbal med relevante forhold indenfor ledelse. I opsamlingen på øvelsen fremhævede Eg værdien af at træne indsigten i sig selv som leder ifølge teorien af Goleman. Ann gjorde kursisterne skarpe på at undersøge de mønstre, som opstod eller eksisterede i måden kursisterne deltog i øvelsen på (Bilag 9). Derigennem faciliterede Eg og Ann et socialt medium for kursisterne til at opdage en mulig strukturel kobling mellem deres erkendelser i øvelsen og relevant ledelsesteori. Dette forstår jeg i perspektivet af

at understøtte en mulig horisontsammensmeltning mellem teori og praktisk udførsel. Grundet hjælp til at fokusere deres intentionalitet på relevante forhold i en videre autopoiesis og ledelsesudvikling.

Konsulenternes interaktion med øvelsen på egen krop og bevidsthed skabte sanserige detaljer og iagttagelser i en erkendelse af øvelsens mulige relevans i arbejdet med at understøtte kursisterne til en øget selvindsigt og perspektivering på sociale relationer. Hvor konsulenternes erkendelser har vist sig efterfølgende at kunne anvendes som et pædagogisk redskab til at skabe benspænd (Bilag 9, s. 65). Disse mulige benspænd viste sig, da de seks konsulenter selv afprøvede øvelsen på metodeworkshoppen, og blev opmærksomme på nogle forskellige aspekter (Bilag 2, s.2). Følgende beskrivelser er en sammenfatning af deres oplevelser (Bilag 2, s. 2-5).
Hos Ann blev fokus skærpet i det, at hun mærkede sig selv og en ro i sig. Eg erfarede, at det mest grænseoverskridende for ham var overgangen fra at stå i halvmånen og beslutte sig for at gå ind og være i fokus. Hvor Sif klart syntes det sværeste var at STÅ og holde fokus på folk uden at have noget på hjertet, dette perspektivede hun til, at folk forventer "man gør noget", og at det er unaturligt og stå og glo. Derudover viste der sig hos de andre også en trang til at gøre. Puk fik lyst til at smile, hvilket hun tænkte over, at det gør man jo ikke altid. Sif fik lyst til at overtage rummet fra Puk, da hun stod i midten med lukkede øjne, fordi det var uvant ikke at kunne få kontakt. Jes fik det modsat, da Puk lukkede øjnene - han oplevede, hun ville fornemme gruppen foran sig. Puk og Ann oplevede det helt vildt, da Rie indtog rummet med sit kropssprog (ibid). Her sagde Ann: *"Jeg blev nødt til at bryde det. Jeg kom til at sige noget"* (Bilag 2, s.4). Modsat havde Ann i øvelsen tidligeret oplevet en ro, hvor hun nu oplevede, at roen forsvandt, da hun oplevede det helt vildt, hvordan Rie med sit kropssprog indtog rummet. At Anns ro forsvandt i mødet med Ries måde at være på, og også Puk blev overrumplet, kan skabe en perspektivering i faciliteringen af øvelsen. Hvor Ann som troede hun havde et kendskab til, hvordan øvelsen ville udfolde sig for hende, måtte erkende at opdage en ny side af sig selv, hvor hun følte sig nødsaget til at bryde tavsheden. Det kan være et tegn på en form for ikke-viden, der blev fremhævet i et tavst læringsunivers, hvor en forforståelse i at indgå i relationer blev bragt ud af kontrol for Puk og Ann i mødet med Rie (jf. Afsnit 5.4).
Derudover viste der sig en trang til at gøre. Hvor særligt Sif oplevede det unaturligt bare at stå og glo, hvor det at gøre forbandt hun med at have noget på hjertet, som jeg forstår for hende, kan være et verbalt formidlet budskab. Dette perspektiveret af, at Sif får lyst til at overtage rummet, da Puk lukkede øjnene. Her forstår jeg det som, at Sif havde svært ved, at den som

skulle holde rummet, ikke så det. Og hun derfor oplevede en trang til at gå ind og overtage "ledelsen" som seende. Igen et interessant forhold som den æstetiske proces kan åbne sanserne og tankerne op for.

Jeg vil her ikke gå ind i en dybere teoretisk analyse af konsulenternes oplevelser med øvelsen, da fokus i afhandlingen ligger på kursisternes læring. Men jeg fandt det centralt at perspektivere, hvordan konsulenterne aktivt tilegnede sig en kropslig og formidlet forståelse i dem hver især ud fra deres deling af individuelle iagttagelser og fælles refleksion på, hvad øvelsen gjorde ved dem. Og dermed muligvis fik skabt en stærkere forudsætning til en ny og forandret læringsforståelse i konsulenterne for en videre facilitering af øvelsens mulige respons, provokation, benspænd og læringspotentiale for kursisterne. Benspænd væren forskellige måder kropsligt at kommunikere sammen, eller kropsligt at gøre det svært at skabe kontakt og få et kommunikativt budskab overført.

Efter evaluering af øvelsen på metodeworkshoppen er der efterfølgende, ifølge konsulenten Sif, trådt andre mulige og relevante benspænd frem, hvor kursisterne i halvmånen er blevet vejledt i bevidst at yde kropslig modstand i det, de står, bevæger sig eller er med deres nonverbale tilstedeværelse i halvmånen (Bilag 9, s.65). Hvilket viste sig at have betydelig indflydelse på de kursister, som prøvede at stille sig ind i fokus som fokusperson. Hvor disse kursister oplevede det overraskende udfordrende at bevare den gode intention om, hvordan de ville håndtere øvelsen. Og her blev kropsligt og personligt usikre på sig selv. Grundet den nonverbale mangel på kontakt med de andre (ibid). Dette perspektiverer, hvordan den pædagogiske hensigt med at pause en forforståelse for, hvordan en situation kan håndteres, kunne blive faciliteret (jf. Afsnit 5.4). Det medvirker til at uforudsete erkendelser af sig selv i en æstetisk lederrolle bliver erkendt. Og at der samtidig bliver skabt en perspektiveret forståelse for, hvilken indflydelse andres kropssprog kan have på ens egen kropslige præsentation og mulige ledelse.

6.3.1.1 Opsummeret: Hvad gør det nonverbale ved os? Mulige benspænd

Med afsæt i konsulenternes egen afprøvning, iagttagelse og videre refleksion på de æstetiske læreprocesser faciliteret på metodeworkshoppen af undertegnede.

Øvelsen halvmåne nonverbal viste sig hos den enkelte konsulent og i deres delte oplevelser i plenum at have mangeartet og forskellige oplevelseskvaliteter som i en videre refleksion skabte perspektiver på at kunne være mulige benspænd, som kunne faciliteres på lederuddannelser.

Konsulenternes egen undersøgelse og begyndende aktive forståelse for øvelsen i deres eget referencesystem, kan muligvis være en kvalitativ styrke i konsulenternes videre arbejde med at facilitere æstetiske læreprocesser med tavse forhold. Hvor de som facilitatorerne har fået et forandret kendskab til de forudsigelige og ukontrollerbare forhold, som viser sig at kunne opstå ud fra oplevelser med det nonverbale.

Metodeworkshoppens sansemotoriske oplevelser og refleksioner er videre blevet anvendt til at skabe benspænd i faciliteringen af æstetiske øvelser. I form af en pædagogisk vejledning. Som gjorde, at kursister i den æstetisk rolle blev overrasket over, hvordan manglen på indbyrdes kontakt skabte en kropslig og personlig usikkerhed i dem, når de ellers havde haft en forforståelse af at kunne håndtere den mulige nonverbale modstand fra de tilstedeværende. Hvilket muliggør, at nye forståelser for den kropslige påvirkning i sociale relationer kan blive faciliteret på en måde, der pædagogisk skaber muligheden for nye erkendelser i kursisterne.

6.3.2 Overspil, realistisk, modspil eller ikke

Faciliteringen af mulige perspektiver som de æstetiske læreprocesser kan medvirke til at understøtte kursisterne til at opdage. Dette bliver i dette afsnit perspektiveret.
Jeg har valgt at udfolde betydningen af deres overvejelser og evaluering af en øvelse i en udvidet version af øvelsen halvmåne nonverbal, hvor kursisterne i denne version arbejdede med en case baseret på en virkelig ledelsessituation, hvor en ny leder skal lede en uharmonisk gruppe medarbejdere (Bilag 8, 42; Udbye 2019).
I mit praksisforløb faciliterede jeg øvelsen, hvilket bliver perspektiveret med indtryk fra kursisterne Ea og Ly i følgende afsnit 6.4.
På metodeworkshoppen delte jeg forståelsen fra mine fund i mit 9. semesterprojekt (Bilag 8). I forhold til en udvidet version af øvelsen med formidling af teori viste det sig, at kursisterne gerne ville udvikle øvelsen, så de dermed fik mulighed for at få tid til at prøve rollen som æstetisk leder og at spille op ad “én eller flere konkrete roller” (ibid & bilag 5). Dette førte til, at vi på metodeworkshoppen afprøvede to forskellige rammesætninger af øvelsen, som blev kaldt halvmåne med ledelsesstile. Inspiration til øvelsen opstod på baggrund af Winthers (2012) beskrivelse af, hvordan den nonverbale øvelse kunne udvides til at arbejde sprogligt med at formidle en teori. Se det visuelle kort i figur 2 i en forståelse for øvelsens opsætning.

Halvmåne med ledelsesstil og refleksionsteams.

Figur 2 (Bilag 6a) Halvmåne med ledelsesstile

Der ses til venstre i figuren en tynd og en tyk streg. De repræsenterer to forskellige reflekterende teams, som henholdsvis havde fokus på nonverbale forhold og på verbale forhold. Hvilket medvirkede til at styrke forskellige perspektiver og forståelser. Dette var inspireret af forståelse for Helths (2018) arbejde med ledelsesudvikling og æstetiske læreprocesser. Personen i figuren er den æstetiske leder, som fik til opgave at forsøge at håndtere mødet med den uharmoniske arbejdsgruppe med afsæt i en teoretisk undersøgelse af Daniel Golemans (2003) forståelse af de 6 ledelsesstile.

I **den ene version** af øvelsen var personerne i halvmånen udelukkende i rollen som to reflekterende teams (den oprindelig version faciliteret af undertegnede på lederuddannelsen), hvilket skabte *versionen uden modspil*. I **den anden version** baseret på en ændring af øvelsens rammesætning ud fra fund, fik den æstetiske leder modspil af de reflekterende teams, som nu udover refleksionsopgaven prøvede at skabe modspil som en uharmonisk gruppe medarbejdere inspireret fra casen (Bilag 8). Dette skabte *versionen med modspil.* Dette skabte følgende evaluering blandt konsulenterne efter at have afprøvet øvelsen i praksis.

I forhold til versionen med modspil lød der blandt konsulenterne en vurdering af, at der måske var en anelse overspil i øvelsen, men at øvelsen samtidig fremhævede en virkelighedsnær refleksiv praksis i ledelse under udfordrende forhold (Bilag 2). Et eksempel lyder:

Ann *"Det jeg synes, der sker her… bliver det der overspil. Det er selvfølgelig også fordi vi kender hinanden og er kollegaer. For folk ville aldrig være helt sådan her. Så voldsomt."*
Rie *"Jeg tog meget afsæt i det, jeg har hørt fra mine studerende."*
Ann *"Du tænker det er realistisk?"*
Rie "*Måske bliver det lidt karikeret. Alligevel ikke så meget. I virkeligheden."* (bilag 2, s. 10)

Samtalen mellem Ann og Rie kan ses i perspektiver fra at vurdere, hvorvidt øvelsen med modspil skabte en relevant refleksiv praksis for, hvordan ledelse menes af konsulenterne at tage sig ud i virkeligheden. Her må Ries refleksion på, hvad hun havde hørt sine studerende (kursister) sige, forstås ud fra konteksten af, at Rie og de andre konsulenter uddanner alt fra aspirerende ledere med ingen eller nogen ledelseserfaring, til ledere med års erfaring bag sig (Cubion 2020). Der kan ud fra Anns oplevelse af overspil og oplevelsen af, at øvelsen blev voldsom, være en forståelse af, at hun overvejede om øvelsen måske skabte en begrænset og uhåndterbar øvelse at tage del i for kursisterne. Ann var i sin tid med på sidelinjen, da jeg faciliterede øvelsen på hold 1, hvor kursisterne i evaluering på øvelsen var positivt stemte for de opdagelser og muligheder øvelsen gav dem til at øve ledelsesstile, adfærd og kommunikation. Men nu hvor hun oplevede øvelsen med sine kollegaer og oplevede den voldsom. Kan det gøre, at hun skabte den strukturelle kobling til, at oplevelsen af det voldsomme måske var grundet deres kendskab til hinanden. I deres samtale forstår jeg, at Rie ikke vurderede øvelsen som voldsom eller overspillet, men som en let karikeret facilitering af en leders virkelighed. Hvorved Rie anser den som en relevant refleksiv praksis, som vil kunne stimulere en mulig helhedsorienteret indsigt i en hverdag som leder. Samtalen viser et perspektiv på, hvordan konsulenterne undersøgte sociale referencer til en reflekteret forståelse for, hvordan de fremadrettet anså øvelsen for at kunne understøtte til læring i ledelsesudvikling.

6.3.2.1 Styrken i et øvet beredskab vs. tab af overblik grundet forstyrrelser

Konsulenternes videre evaluering af øvelsens relevante faciliteringsmuligheder og begrænsninger lyder med både fordele og ulemper i begge versioner. Hvor det i konsulenternes refleksion på *versionen uden modspil,* sås at skærpe de reflekterende teams' iagttagelser af samspillet, eller mangel på samspil mellem den æstetiske leders nonverbale og verbale kommunikation. Dette fokus, erkender de, mindskes i *versionen med modspil*. Hvor det blev tydeligt, at den æstetiske leders håndtering af presset fra de reflekterende teams (der nu aktivt gav et modspil i form af en uharmonisk gruppe ansatte), var det, som blev det centrale fokus i evalueringen af øvelsen.

I evalueringen blandt konsulenterne opstod der en fælles refleksion på, at det kan være en relevant opdagelse at gøre sig som kursist at få muligheden for at erkende, hvordan et sådant pres kan opleves og håndteres. I et teoretisk perspektiv (jf. afsnit 5.3) på evalueringen kan det holistiske afsæt i den æstetiske læreproces måske forsvinde, hvis de reflekterende teams glemmer deres roller i at iagttage henholdsvis nonverbale og verbale forhold. Grundet, at det

kan gå tabt i verbalt modspil i relationen til den æstetiske leder og den mulige vane i at fokusere på det verbale.

Følgende samtale mellem Eg og Sif perspektiverer et indblik i konsulenternes overvejelser for, hvad øvelsen med modspil ville kunne medvirke til at understøtte på lederuddannelserne.

Eg *"Den viser at… når der er et stort tryk på dig. Så taber du faktisk relativt hurtigt overblikket. Hvis du ikke har et beredskab… Ellers ender du hurtigt der, hvor du ender med at sige: du er fyret… hvor du trækker det ultimative magtkort."*

Sif *"Man misser nogle sociale relationers betydning… Det ville tvinge… det kan godt være jeg havde plan om at være demokratisk. Men… "* (Bilag 2, s. 12)

Fra deres egen deltagelse i øvelsen iagttog Eg og Sif, at versionen med modspil kunne være med til at fremhæve betydningen af, at et stort pres kunne gøre, at en leder mistede sit overblik relativt hurtigt. Hvor det i forståelsen af versionen med modspil kunne understøtte en mulig opdagelse af, hvor centralt det kan være at have et beredskab. Dette beredskab associerer jeg fra metodeworkshoppen blev omtalt blandt konsulenterne som nogle tillærte ressourcer eller redskaber til at kunne understøtte en given leder i at håndtere en trykket og udfordrende situation. Sif perspektiverede dette med, at de i afprøvning af øvelsen på metodeworkshoppen iagttog, at dette tab af overblik kunne gøre, at den æstetiske leder missede at undersøge betydningen af de sociale relationer grundet mangel på et beredskab. Her udtrykker Eg sin iagttagelse af, at han, som den æstetiske leder i øvelsen, endte med at fyre de personer som gav ham modspil, og dermed ikke formåede at undersøge sit beredskab, men i stedet tyede til magten som leder i at fyre. Her er der et særpræg, som på sin vis måske trækker øvelsen væk fra at være anvendelig som undervisningsmateriale, fordi den forudsætter, at kursisterne har tillid, mod og tro på, at der kan opstå en læreproces ud ad et sådant handlingsforløb, som umiddelbart virker kaotisk, når en øvelse kan skabe et sådant pres, at en deltager ender med at "fyre de ansatte" i øvelsen. Som Sif udtrykte det i sin refleksion over mulige forhold i en æstetisk øvelse som denne, så kunne faciliteringen af en sådan øvelse tvinge kursisterne til at genoverveje sin ledelsesstil. Den samtale mellem Eg og Sif giver en forståelse af, at den æstetiske øvelse med ledelsesstile og modspil kan medvirke til at vække deltagernes opmærksomhed for iagttagelser og indtryk, der i en opsamling vil kunne reflekteres på og understøtte til mulig stærkere helhedsorienteret forståelse for sig selv eller andre i pressede situationer og i forsøget med at dosere sin ledelsesstil.

Her ser jeg muligheden for at skabe et teoretisk perspektiv på, at det måske i den æstetiske læreproces ikke er centralt om udførelsen af den eksperimenterende læreproces sker i en optimalt udført håndtering af kompleks eller paradoksal ledelse, men nærmere at øvelsen faciliteres, så den kan understøtte kursisterne i at få skærpet deres iagttagelsesmuligheder af sansemotoriske, emotionelle, intuitive og kognitive forhold til refleksion og anvendelse i en videre læringsudvikling.

6.3.2.2 Refleksion på reduceret kompleksitet

På metodeworkshoppen fortsatte overvejelserne over i, hvordan en kursist som er ny indenfor ledelsesteori og ledelsespraksis ville kunne øve sin ledelsespraksis understøttet af øvelsen. Det perspektiverer jeg med følgende.

Sif *"...tror… jeg synes den anden giver mere mening." (henviser til version uden modspil)*
Puk *"Starte som i den her (henviser til version uden). Så i næste gøre det med modspil."*
An *"Se hvad der sker. Det var også en måde at udvikle den på."*
...
Sif *"det eneste jeg gentænker. Hvis jeg nu stod som lederaspirant (kursist). Det går også an på hvem det er… jeg har lige læst Goleman, så jeg kender det ikke særlig godt. Hvis jeg først kører den alene og så med modspil på. Det er måske LIGE. Du gentager den måske bare så?"*
Puk *"Ja… man kunne jo godt give dem en beskrivelse: hvad kan man gå ind og sige. For ikke alle kan lide og gå ind og free-talke."*
Rie *"Man kunne også… have time-out. Hvor man kunne gå ind og sige: hvad skal jeg sige i den her situation? Har I nogle bud?*
Ann *"Man kunne faktisk hjælpe hinanden med at udarbejde dem… nu har vi læst derhjemme. Nu sætter vi os lige ned inden øvelsen og reflekterer på: ...vi læser casen. Hvad ville man kunne sige, hvis man var kommanderende?"*
Puk *"Rigtig god ide…"*
Ann *"...Så kan man bedre stå i oplevelsen og mærke."* (Bilag 2, s. 13)

Den ovenstående samtale tager afsæt i overvejelserne omkring faciliteringen af de to versioner af øvelsen halvmåne med ledelsesstile (eller anden relevant teori). Her omhandler konsulenternes vurdering, hvorvidt og hvordan øvelsen kan tænkes at kunne faciliteres på

lederuddannelser, hvor kursisterne har ingen eller begrænset ledelseserfaring. Og dermed også er nye i forståelsen og den mulige praktiske anvendelse af en understøttende teori-forståelse modtaget på en lederuddannelse. Vurderingen tager afsæt i, at øvelsen med modspil måske bliver LIGE udfordrende nok som aspirant. I dialogen mellem konsulenterne ses der på, hvordan øvelsens abstrakte og komplekse forhold kan reduceres, så den bedre understøtter en mulig læring, og ikke begrænser læring grundet mangel på en kursists forudsætninger i en strukturel kobling. Puk deler en refleksion på, om man kunne starte med versionen uden og så senere træne øvelsen med modspil. Hvilket i Anns kommentar fremhæves, at det ville give en mulighed for at se, hvad der så skete. Sif vurderede i første omgang, at det måske stadig var LIGE svært nok, men reflekterede så på om handlingsforløbet i version uden, kunne gentages i version med modspil. Her forstår jeg, at Sif muligvis overvejede, at det velkendte i at gentage øvelsen ville kunne skabe et trygt pædagogisk redskab i versionen med modspil, som må anses for at være en pædagogisk brugbar forudsætning, hvor kravet i øvelsens sociale interaktion intensiveres. Idet versionen med modspil formentlig vil kræve mere mod, overblik og evne til turde at øve sig i at håndtere vekselvirkningen i anvendelse af relevante teorier i praksis.

I ovenstående samtale (s. 59) reflekterede konsulenterne videre på, hvordan kursisterne kunne understøttes i deltagelsen. Puk foreslog at give dem en beskrivelse til at øve øvelsen med afsæt i. Dette da hun vurderede, at der vil være kursister, som finder det svært at free-talke (forstået som at gøre, tænke eller tale spontant). Fra Rie kom idéen om at kunne sige “time-out”, når én af deltagerne i øvelsen havde brug for sparring på, hvad vedkommende kunne gøre eller sige i situationen. Dette skabte en refleksion i Ann, som opdagede en ny læringsaktivitet, hvor kursisterne med afsæt i teori i fællesskab kunne reflektere på og udarbejde, hvad en æstetisk leder ville kunne sige ud fra en given case. F.eks. med afsæt i en kommanderende ledelsesstil.

I min forståelse af data og i erindring fra metodeworkshoppen var konsulenternes eksperimenterende vurdering af mulige understøttende læringsaktiviteter i den pædagogiske vejledning af øvelsen medvirkende til at skabe en evaluering af, hvordan de fremadrettet ville forsøge at facilitere øvelsen halvmåne med ledelsesstile (teori) ude på lederuddannelserne. Dette blev i samtalen (s. 59) perspektiveret af Puks oplevelse af *“den gode idé”* i refleksionen på, hvordan øvelsen kunne reduceres for kompleksitet og dermed faciliteres under bedre læringsvilkår. Derudover i Anns vurdering af, at de nye rammesættende tiltag i faciliteringen af øvelsen, kunne skabe tid og rum til at *“stå i oplevelsen og mærke”*. Hvilket er en væsentlig del

af fokusset af den mulige stimulering og læringskvalitet i en æstetisk læreproces (jf. afsnit 5.3 & afsnit 5.4).

6.3.2.3 Opsummeret: Overspil, realistisk, modspil eller ikke

Der viste sig forskellige perspektiver på, hvordan en øvelse med modspil blev for urealistisk eller overspillet, men hvor der blev skabt en vurdering af, at øvelsen med modspil skabte en karikeret, men dog virkelighedsnær refleksiv praksis at kunne reflektere på. Det kritiske perspektiv lød da på, at øvelsen med modspil fjernede fokus på kursisternes mulighed for at opdage sammenhæng eller uoverensstemmelse mellem nonverbale og verbale forhold.

Der blev yderligere skabt en metarefleksion på, om det for aspiranter i ledelse måske var for abstrakt og komplekst at deltage i øvelsen. Her kom konsulenterne frem til didaktiske og pædagogiske forhold, som kunne medvirke til at reducere helheden af øvelsens kompleksitet. Dette ved at facilitere begge versioner af øvelsen. Først uden og derefter med modspil. Det genkendelige i øvelsen kunne medvirke til at skabe tryghed og mod til at eksperimentere med det nye pres og mulige tab af kontrol. Her kunne der anvendes redskaber i muligheden for at sige timeout eller få sparring på den videre øvelse i, hvad man kunne gøre eller sige som æstetisk leder (eller andre roller i øvelsen). Denne sparring kunne faciliteres i opgaver, hvor kursisterne blev sat til at reflektere på nye understøttende-teori-forståelser i udførelsen af praktisk adfærd og kommunikation.
De didaktiske og pædagogiske redskaber i at reducere øvelsens kompleksitet skabte en vurdering af muligvis at skabe plads til at stå i oplevelsen af den æstetiske læreproces og mærke, hvad den gjorde ved én (som kursist). Dette er en central forudsætning for læringsvilkårerne i at kunne undersøge sine iagttagelser i en refleksion på øvelsens faglige såvel som personlige processer og betydninger.

6.4 Det skærper ens opmærksomhed på en anden måde

Det sidste afsnit i analysen bliver behandlet med afsæt i de to interviews med kursisterne Ea og Ly og deres indtryk af at arbejde med de æstetiske læreprocesser, hvor både det kropslige og verbale er i fokus. Dette med perspektiv på, hvordan øvelserne skærper deres opmærksomhed i en forandret måde at skabe iagttagelser, refleksion og handling på (Bilag 4 & 5).

Dette vil jeg søge at perspektivere ud fra perspektiver på deres erindringer fra deltagelsen i halvmåne med ledelsesstile og i refleksion på læring med afsæt i æstetiske læreprocesser, samt fra Ea's oplevelse med at træne håndteringen af en svær samtale i en æstetisk lederrolle i relationen med en skuespiller.

Kursisterne Ly og Ea var blandt de kursister, der havde prøvet at øve deres iagttagelse og refleksion på håndtering af ledelse understøttet øvelsen halvmåne med ledelsesstile (jf. afsnit 6.3).

Ea *"Det er sjovt det der med, at man både kan mærke det sagte og… at ens kropssprog kommer med den rolle man tager… hvor meget det kan understøtte. Hvis du tager en usikker rolle på dig, så gør du noget usikkert nogle gange… hvis du tager en lidt stærkere rolle på dig, så står du på en lidt anden måde."* (Bilag 5, s. 27)

Ea bemærkede i øvelsen, hvordan det med kroppen og det sproglige kan understøtte den rolle, som nogen påtager sig. Hun skaber en bevidst strukturel kobling. Hun reflekterede på en iagttagelse af, at udførelsen af en usikker rolle nogle gange kan ses i måden en person gør noget, hvor en stærkere rolle står anderledes. Dette viser et eksempel på, hvordan øvelsen har understøttet en mulig mere kompleks erkendelse af, at den sansemotoriske adfærd ændrer form og videre påvirker de sproglige forhold. I et perspektiv på en samlet forståelse af, hvordan Ea undersøger kommunikationens budskab i øvelsen, kobler hun det at mærke både det sagte og kropssproget i en forståelse af en sjov oplevelse. Dette skaber et perspektiv på, at øvelsen har haft en samlende indflydelse på Ea, som både kunne bemærke og iagttage kropslige, verbale og adfærdsmæssige forhold. Dette understøttet af en sjov læreproces. Jævnført en anvendt forståelse af afsnit 5.3 vurderer jeg, at Ea kan have erfaret en flowtilstand, hvor kognitive udfordringer kan blive lettere at percipere, reflektere på og håndtere.

I Lys interview deler hun sine indtryk fra en lignende oplevelse med øvelsen, hvor hun gentager oplevelsen af en *"pjattet"* stemning var bærende gennem øvelsen (Bilag 4, s. 18-19). I Lys gruppe var en æstetisk leder udfordret i at håndtere en kommanderende lederrolle (ledelsesstil), og her lade det komme harmonisk til udtryk både kropsligt og verbalt, hvor de i de reflekterende teams blev modtagere af en usammenhængende kommunikation uden reel pondus. Efterfølgende i gruppen fik de reflekteret på betydningen for en videre undersøgelse i håndteringen af at påtage sig udfordrende lederstile (Bilag 4, s. 18-19). Det kan ses at øvelsen

har understøttet til en forandret forståelse for behovet for læring i at anvende og håndtere en oplevet svær ledelsesstil (understøttende-teori-forståelse jf. afsnit 5.6).

Både Ly og Ea formidlede indtryk af oplevelsen af sammenhold med deres medkursister i øvelserne, hvor de stod sammen om at være eksperimenterende med at undersøge teorier i praksis (Bilag 4 & 5). Dette vidner om, at der har eksisteret en tillidsvækkende facilitering med afsæt for læring, hvor kursister har haft mod på at øve deres forståelse og praktiske indsigt understøttet af de æstetiske læreprocesser - i en sjov og pjattet læreproces med at tilegne sig kompetencer i at gøre og reflektere på at udvikle udfordrende lederkompetencer i adfærd og kommunikation. Dette gennem en mere sammenhængende forståelse for betydningsfulde forhold, der påvirker selvet og de sociale forhold. Jf. afsnit 5.3 kan sammenholdet, det eksperimenterende og sjove i Ea og Lys erindringer vise tegn på en kreativ indlæringsproces, hvor komplekse forhold kan opleves lettere at lære.

I læreprocessen med at lære at håndtere paradoksledelse vurderer jeg, at øvelserne understøtter erfaringer med alternative måder at være undersøgende for, hvordan noget kan håndteres på forskellige måder ud fra de forskellige perspektiver kursisterne fik erfaring med at iagttage en situation fra. Dette mener jeg, fordi ovenstående beskrivelser formidler en læringsindsigt i at erkende, hvordan kursisterne Ly og Ea specifikt kan øve deres opmærksomhed i, at iagttage forhold i adfærden og kommunikationen, som viser sig at have indflydelse på, hvordan noget modtages af andre.

De sociale forhold i øvelserne og det modspil de får med hinanden i de faciliterede rammer, ser jeg, kan noget, idet det vedvarende vækker sanseindtryk. Ea udtrykker gentagende gange det at huske og at det efterfølgende har givet refleksioner (Bilag 5). Ly har lignende formuleringer (Bilag 4). Noget de begge udtrykker, var værdsættelsen i deres læreproces af at få tid til at fordybe sig i en mulig forståelse og praktisk undersøgelse. Det at fordybe sig og søge en helhedsorienteret forståelse kan være en kvalitativ egenskab at kunne. Det grundet at håndtering af paradoksledelse forudsætter evnen i at arbejde integrativ, hvor det kan kræve forudsætningerne i at kunne tage sig tid til at undersøge forskellige perspektiver og betydninger for en sikker nok handling (jf. Afsnit 5.1), grundet styrken i en integrativ håndtering af kompleksitet i ledelse (jf. Afsnit 5.6).

Opsummerende i forståelsen for de teoretiske perspektiver i specialet har faciliteringen af de æstetiske læreprocesser medvirket i at understøtte kursisterne i at øve en forståelse for at anvende deres nye understøttende-teori-forståelse (jf. Afsnit 5.6). Og her få skærpet deres opmærksomhed på at gøre og tænke anderledes. De understøttes til at stoppe op i vanehandlinger i måder, de plejede at gøre noget, hvorved de bliver bedre til at håndtere ikke at komme til at tage forhastede beslutninger, som baserer sig på en simpel forståelse (jf. Afsnit 5.2). Dette bliver der skabt yderligere perspektiv på i følgende undertema, som repræsentation fra data med opdagelsen af et anderledes fokus i at skulle tænke, gøre og bemærke situationer på en anden måde.

6.4.1 Virkeligheden som leder bliver sat på spidsen

Både rollen som aktiv i en æstetisk lederrolle og rollen i et af de reflekterende teams viser sig i data at have indflydelse på kursisternes forandrende forståelsesperspektiv og afsæt for videre læring (Bilag 4 & 5).

Nye sammenhænge bliver fremhævet grundet et andet fokus. I den pædagogiske vejledning i arbejdet med iagttagelse og refleksion var de didaktiske forhold i øvelsen med ledelsesstile og i faciliteringen med skuespilleren rammesat på en måde, der betød, at fokus i de mere aktive roller i den æstetiske facilitering skiftede. Her blev alle i øvelsen både sat i rollen som iagttagende tilskuer, samt i rollen som aktivt delende af sine refleksioner på øvelsen. Hvor det i data viste sig at skabe ændrede perspektiver både for dem, som var aktive i en æstetisk lederrolle og for dem, som var umiddelbart mere passive og iagttagende i en rolle (Bilag 4 & 5), hvilket kan sammenlignes med være tilskuer.

I en iagttagende rolle.

Ly *"Der skulle jeg lige tænke. Der skulle du faktisk have fokus på sanserne… så Man tvang hjernen til at have det rigtige fokus… det er jo en træning i ikke at gå med impulserne… JEG skulle virkelig koncentrere mig for kun at have øje for det sanselige. Virkelig. For jeg havde jo massere gode råd at give. I forhold til ledelsesstile og hvordan man ellers kunne det osv."* (Bilag 4, s. 19)

Ovenstående fremhæver et perspektiv på, hvordan Ly i rollen som iagttager også kunne opleve en understøttende facilitering i sig selv i at lære at iagttage og drage sin forståelse og mulige beslutninger ud fra et andet afsæt end vanligt. Her måtte Ly erkende at skulle koncentrere sig meget for ikke at gå med impulserne og her undgå at give råd hentet i eksisterende viden omkring hendes forforståelse i teorien ledelsesstile. Jeg forstår, at øvelsen understøttede Ly i at presse sig ud i en svær og muligvis desorienterede læreproces. Og i at undersøge sin forståelseshorisont anderledes, hvor hun måtte tvinge sig selv til at have fokus på at iagttage gennem en kropslig fundering med sanserne. Øvelsen har skabt en form for negativ formåen i Lys vanlige måder at orientere sig på, hvorved øvelsens pædagogiske ramme understøttede hende i at åbne sine sanser for nye perspektiver på at forstå adfærd og kommunikation. Dette kan ses som en ressource i at lære for at kunne blive bedre til at arbejde integrativ (jf. Afsnit 5.1 & afsnit 5.6).

Den æstetiske leder bliver presset til at tænke hurtigt.

Figur 3 (Bilag 6a) Den svære samtale

Figuren er det visuelle kort anvendt til interviewet som symbol på en kursist i en æstetisk lederrolle overfor en skuespiller, som udfører en relevant rolle i en given æstetisk læreproces. Et forhold i data som viser et særpræg ses i øvelsen med skuespilleren. Hvor det kunstneriske fag bidrager med at udfolde og perspektivere betydningsforhold i daglig ledelse, og hvor perspektiver fra medarbejderens forståelseshorisont sættes i perspektiv.

Oplevelser af at erfare det ydre pres i at få et modspil i rollen som æstetisk leder blev for hold 1 og 2 muligt. Jeg fik mulighed for at overvære fire kursisters arbejde med en skuespiller (Bilag 9), heriblandt Ea, i omgivelserne på et teater. Kursisterne havde i grupper fundet frem til nogle udfordrende eksempler, som tog afsæt i et lederperspektiv indenfor et svært samtaledilemma. Kursisten som skulle prøve sig frem som æstetisk leder, blev derefter interviewet af

skuespilleren i detaljer omkring situationen: den æstetiske leders rolle, medarbejderens rolle og karaktertræk (skuespilleren som medarbejder) samt, hvilken form for relation, der eksisterede mellem den æstetiske leder og medarbejderen.
Gennem facilitering af interviewet ses en del af skuespillerens viden og forståelse komme i spil. Da skuespilleren gennem interviewet med Ea får detaljer til at skabe en scene til en æstetisk virkelighedsnær oplevelse at reflektere på for kursisterne, hvilket muligvis kan understøtte kursisterne til at blive opmærksomme på et medarbejderperspektiv og andre nuancer. I Eas erindring fra sin deltagelse formidler hun:

> *"...man skal tænke hurtigt på en anden måde…"* Hun udfolder det med, at det og have noget teori *"...det er rigtig fint at vide. Men det med rent faktisk at kunne omsætte det, er jo vildt svært, når man sidder overfor én i stolen, som vrider sig lidt, er nervøs og ikke helt forstår… Det synes jeg VIRKELIG satte nogle ting på spidsen."*
> (Bilag 5, s. 25)

Ea erkendte at skulle tænke hurtigt på en anden måde. Dette kan tyde på, at der sker et stimuleret respons i Ea til at undersøge nye sider i sig selv i interaktion med en skuespiller i rollen som den æstetiske medarbejder. Skuespillerens måde at sidde og bevæge sig på i stolen over for hende, skærpede Eas opmærksom på, at hun skulle omsætte den teoretiske viden, hun havde fået. Og ikke blot have en viden som eksisterer som en forsimplet forståelse, der endnu ikke er omsat i praktisk forståelse i hende (jf. Afsnit 5.1 & afsnit 5.6). Omsætningen fra teori til praksis erkender Ea, var svær at praktisere over for skuespilleren. Dette tolket ud fra Eas oplevelser af sanseindtryk og den kommunikation og adfærd, hun som æstetisk leder måtte føre med skuespilleren. Det skabte et vis pres på Eas tankeprocesser og gøren i praksis, hvor Ea oplevede, at den æstetiske læreproces virkelig understøttede til at sætte nogle ting på spidsen. Ea udfoldede ikke selv begrebet ting, men i en vurdering af hendes formidlede erkendelser forstår jeg, at tingene som her bliver sat på spidsen, er den levende person overfor hende, som vrider sig, er nervøs og ikke helt forstår det perspektiv Ea som æstetisk leder kom med. Det kan muligvis være det, som gjorde, at Ea begyndte at reflektere mere over, at der ikke kun var lederens perspektiv og forståelse, men også medarbejderen. Ea fortalte, at hun helt glemte, at der var andre i teatersalen, fordi hun blev så optaget af interaktionen mellem sig selv og skuespilleren (Bilag 5, s. 25). Det sammen med ovenstående citat skaber en samlet vurdering af, at den æstetiske læreproces er blevet faciliteret på en måde, hvor Ea havde oplevet at være i helheden af en æstetisk virkelighedsnær ledelsessituation. Det da hun virkelig måtte indleve

sig i at øve sig i at formidle en adfærd og kommunikation som kunne understøtte hendes håndtering af den svære samtale med den æstetiske medarbejder. Dette kan samlet være tegn på en oplevet flowtilstand (jf. Afsnit 5.3).

6.4.2 Indre og ydre iagttagelser perspektiveret i plenum

Det ses i data at både indre og ydre iagttagelser får betydning i fællesskabets refleksive praksis, hvilket skaber et andet forståelsesgrundlag i kursisternes videre læring i selvindsigt og social forståelse som leder (Bilag 4 & 5). Hensigten er at skabe et perspektiv på dette med følgende:

I mine observationsnoter fra øvelsen i teatersalen står *"Jeg fik hjertebanken. Jeg blev nervøs "* (sagt af en æstetisk leder). Og andre svarer *"Det kunne ikke ses."* (Bilag 9, s. 55). Lignende udsagn viser sig i Eas fortælling om det fokus oplevelsen understøttede hende til at få:

Ea *"...det kan jeg i hvert fald huske, at de sagde til mig: alt hvad du gør med dit kropssprog, der virker du interesseret og imødekommende. Det var også det jeg gerne ville. Alt hvad jeg gjorde med det sagte blev meget vævende, fordi jeg var bange for at blive for hård. Men hvor de også pointerede: at du kan sagtens være hård, når dit kropssprog er understøttende, inviterende… Det var faktisk en VILD god refleksion at få."* (Bilag 5, s.25)

Eas egne erkendte oplevelser får en ny betydning, i det de bliver perspektiveret i en indbyrdes undersøgelse og refleksion på eksisterende opdagede indtryk mellem de tilstedeværende. Fra de ydre indtryk iagttaget af de reflekterende teams og tilstedeværende facilitatorerne, husker Ea deres opfattelse af, at hun kropsligt virkede interesseret og imødekommende i relationen med den æstetiske medarbejder. Dette hjalp Ea til at erkende, at hendes intention i at vise interesse og imødekommenhed blev modtaget og perspektiveret tilbage til hende fra tilhørerne. Hun fortæller, at hendes tale blev vævende grundet en følelse af at være bange for at virke for hård. Her forstår jeg koblet til de andres refleksion på Eas indre iagttagelser, at der, i en fælles undersøgelse af Eas indre oplevelser og de andres ydre erkendelser af, hvordan hendes kommunikation og adfærd blev modtaget, opstod en social erkendelse af, at Ea godt verbalt og kommunikativt kunne udtrykke et svært budskab hårdt, som måske skabte ambivalens og modstridende følelser, tanker og kropsudtryk i den æstetiske medarbejder og Ea selv. Men fordi det samtidig blev formidlet med Eas kropssprog, som var understøttende det hårde, synes

budskabet ifølge tilhørerne muligvis lettere at rumme og respondere på. Dette viser der sig tegn på i citatet, idet tilhørerne fik indtrykket af, at hun var inviterende. Dette forstår jeg, har understøttet til at skabe en åbenhed i Eas adfærd i at indgå i dialog og fælles undersøgelse af, hvordan hun som æstetisk leder, i relationen med den æstetiske medarbejder, kunne nå frem til en fælles forståelse og håndtering af emnet for samtalen.
Fra Eas erkendte erindring og refleksion på øvelsen, har den understøttet hende i at erfare en ny forståelseshorisont i hendes måde at være undersøgende over for sammenhængen af, hvordan hun formidler et svært budskab, og hvordan det modtages.

Øvelsen med den svære samtale faciliteret af en skuespiller, ser jeg, understøtter et afsæt for læring, hvor nye perspektiver kan opstå og transformere deltagernes forståelseshorisont. Det kan muligvis være en form for bevidstgjort analog mellem praktisk udførelse og kognitiv refleksion derpå. Dette grundet det holistiske afsæt i øvelsen, som faciliterer muligheden for at iagttage sansemotoriske, følelsesmæssige, mentale og sociale processer, hvor både indre og ydre indtryk kan blive perspektiveret og erkendt i en fælles kreativ undersøgelse af betydning i adfærd såvel som kommunikation mellem afsender og modtager i en relation. Derudover bliver det i denne øvelse muligt for kursisterne at få en æstetisk og kunstnerisk faciliteret indsigt i en medarbejders perspektiv sat i positionen over for en æstetisk leder. Hvorved kursisterne bliver understøttet i at reflektere på og muligvis begynde at lære at håndtere, hvordan situationer med flere aktører, livsforståelser og meninger kan tage sig ud i en virkelig hverdag som leder.

6.4.3 Opsummeret - man skal tænke hurtigt på en anden måde

Det viser sig, at kursisterne i interaktionen med æstetiske læreprocesser opdager adfærd og kommunikation på en ny og reflekteret måde. Det grundet specifikt fokus i en mere helhedsorienteret undersøgelse af eksisterende forhold, både fra en mere aktiv rolle som æstetisk leder og som tilskuer i en iagttagende og reflekterende rolle, samt understøttet af teoretiske perspektiveringer fra facilitatorerne. Det betydningsfulde er den faglig relevante perspektivering fra f.eks. en æstetisk medarbejder, her faciliteret gennem skuespil, hvor den kunstneriske verden understøtter en transformeret forståelseshorisont fra en mulig medarbejder. Dette skaber en understøttende facilitering, hvor én kursist selv kan øve sin ledelse i kommunikation og adfærd ved at sidde overfor en virkelighedsnær situation med skuespilleren (den æstetiske medarbejder).

Tilsammen skaber de mange didaktiske og pædagogiske forhold muligheder i en opmærksomhed og refleksion på sansemotoriske, følelsesmæssige, mentale og sociale forhold, der tilsammen viser at kunne understøtte kursisterne i en forstået analog for at håndtere ledelse i virkeligheden.

Derudover viste både øvelsen halvmåne med ledelsesstile (teori) og den svære samtale med en skuespiller at vække en iagttagelse og refleksion på, hvordan udfordrende og svære situationer kan blive perspektiveret i en undersøgelse af den fremtrådte iagttagelse af koblingen mellem kropslige og sproglige gestalter. Hvor fællesskabets undersøgelse af indre og ydre iagttagelser får en ny betydning i en samlet forståelse for den æstetiske læreproces.

Jeg forstår samlet fra afsnittet, at der med de æstetiske læreprocesser viser sig ressourcerige forudsætninger for en integrativ undersøgelse af adfærd og kommunikation, som i forståelsen af håndteringen af paradoksledelse er en ressource at lære. Der blev skabt et perspektiv på, at disse læreprocesser opstår, fordi kursisterne oplever sig skubbet ud i at tænke og gøre på nye måde i rammesætningen af øvelserne. Hvilket presser dem til at orientere sig og danne en forståelse af sammenhænge på en alternativ måde. Hvor både nonverbale, verbale, en leders perspektiv, en medarbejders perspektiv og fagpersoners supplerende teoretiske perspektiv understøtter til at skabe indbyrdes forbindelser i en mulig helhedsorienteret forståelse for adfærd og kommunikation.

7. Læringsdesign

Med afsæt i analysens fund (jf. kapitel 6) er hensigten i dette afsnit at perspektivere relevante læringsgreb, som muliggør at understøtte kursisterne til at forstå, hvordan de kan lære at håndtere paradoksledelse.

7.1 Øvelser med æstetik og krop

Der viser sig en læringsmæssig kvalitet i at facilitere øvelser, der anvender æstetik og kropsoplevelser til at skubbe kursisterne ud af vanemæssige forforståelser for, hvordan de kan gøre og udtænke et handlingsforløb (jf kap. 5). I øvelserne som særligt ses at have understøttet kursisterne i at skabe en aktiv og reflekteret læring er faciliteringen en pædagogisk rammesætning, som "tvinger" kursisterne til at iagttage med deres sanseindtryk (jf. afsnit 5.3 & afsnit 5.4). Det kan være i nonverbale øvelser, eller i øvelsen som refleksionsteam at skulle være opmærksom på sanseindtryk iagttaget i en kropslig nysgerrighed på, hvordan en given adfærd eller kommunikation påvirker dem (ibid; jf. afsnit 5.2). Samtidig viser der sig hos kursister perspektiver på, at de i selve øvelsen ikke oplever en praksis relevans, men at deres sanseindtryk og oplevelser fra øvelsen alligevel kunne skabe en videre iagttagelse, refleksion og begyndende kompleks forståelse for, hvordan ledelse kropsligt bevidst eller ubevidst kan udtrykkes på forskellige måder (jf. Afsnit 5.2 & afsnit 5.6) , samt få forskellige betydninger for andres modtagelse og handlinger i stressende og udfordrende ledelsessituationer (jf. Kap. 6).

Derudover opstod der et nyt syn på, hvordan øvelserne kunne udvikles gennem faciliteringen af benspænd (jf. afsnit 6.3), som muligvis kan skabe en opmærksomhed på, hvordan kursisterne kan undersøge påvirkningen af forskellige former for kropslige modspil. Det overraskende i en uventet reaktion eller respons blev vurderet at kunne understøtte en forandret forståelse af behovet for at kunne lære at håndtere forskellige former for kropslig respons eller gruppedynamikker, som en leder muligvis vil kunne komme til at opleve (ibid).

Sidst viser der sig en pædagogisk kvalitet i at forskellige iagttagelsespositioner bliver en del af den samlede refleksion i plenum under opsamlingen af en given øvelse (jf kap. 5). Hvor det ses, at kursisterne skaber nye betydninger af indre og ydre opfattelser. Og på en alternativ måde

forstår komplekse hændelser og situationer. Det er i forståelsen af paradoksledelse (jf. Afsnit 5.1) en styrke at kunne undersøge og forstå et paradoks på alternative måder.
Det ses, at de sansemotoriske, sproglige og refleksive oplevelser i de æstetiske læreprocesser bliver husket af kursisterne, som efterfølgende i nye sociale forhold i en ledelseskontekst undersøger en videre kompleks forståelse af deres iagttagelser.

8. Diskussion og perspektivering

I nærværende kapitel diskuterer jeg den anvendte operationalisering og analyse i specialet. Dette for at kunne vurdere begrundelsen af en konklusion.

8.1 Fra tidligere fund & en antagelse - til en ny perspektivering

Denne specialeafhandling byggede på en antagelse om, at det var muligt at undersøge allerede indsamlet data og få svar på problemformuleringen (jf. Kap. 1).
Operationaliseringen af specialeafhandlingen har frembragt både ventede og uventede fund, når jeg refleksivt kigger tilbage på erkendelsesinteressen og frem til diskussionen. Det uventede var for mig min vedvarende forandrende forståelse for fænomenet paradoksledelse i relation til forskellige forhold. Hvor adskiller paradoksledelse sig fra andre fænomener som kompleksledelse og uløselige problematikker? I empirien bliver selve ordet paradoksledelse ikke sagt. Derimod blev ord, der beskriver hændelser som voldsomt skænderi, konflikt, stresset, ubehageligt og modstand anvendt i kursisternes refleksioner på det, de oplevede udfordrende at håndtere i de æstetiske læreprocesser og i deres videre refleksion på eller erfaring med ledelsesansvaret på en arbejdsplads (jf. Kap 6). Er dette mon tegn på kursisternes faciliterede møde med muligheden for at øve sig i at håndtere paradoksledelse? Det kan det muligvis være, perspektiveret til den understøttende forståelse og definition af fænomenet paradoks, hvor modsatrettede spændinger, ambivalens og flertydigheder (jf. afsnit 5.1) er forhold, som eksisterer i kursisterne læreproces med ovenstående oplevelser og hændelser. Kursisterne erindrer betydninger fra æstetiske læreprocesser, der har skærpet deres opmærksomhed på at undersøge, reflektere og begynde at lære, hvordan de kan håndtere de komplekse hændelser eller personlige oplevelser (jf. Kap. 6).
Den understøttende teoriforståelse definerer paradoksledelse for at paralysere og eksistere i det sociale liv (jf. afsnit 5.1). Uløselige problematikker viste sig at kunne være uhåndterbare (jf. Afsnit 1.4), og derfor kan de muligvis opleves paralyserende for ledere. Kursisten Ea oplevede sig selv være i en stressende situation på arbejdet, hvor hun koblede sine erfaringer fra en oplevelse i en nonverbal øvelse på lederuddannelsen (jf. afsnit 6.1). Det forcerede, akavede og synderligt ubehagelige blev oplevelser, som Ea huskede tilbage på. Dette sammen med refleksionerne i plenum fra øvelsen, som frembragte en erkendelse af, at de havde kopieret hinandens kropslige adfærd. Dette skabte en videre sansemotorisk refleksion i Ea, da hun

iagttog sin egen leder håndtere en stresset situation med en ro, som hun oplevede smittede af på hende selv og de andre. Dette kan muligvis være den læring som Ea får i sin videre iagttagelse og refleksion på det mulige lederansvar i som leder at kunne håndtere og lære at "være i en usikker krop" og stadig kunne lede med en kropslig adfærd, som påvirker den arbejdsindsats, som skal udføres (jf. afsnit 6.1). Den æstetiske læreproces kan vise at have frembragt en så stærk sansemotorisk oplevelse i Ea, at hun genkalder sig den, og i en videre autopoiesis undersøger betydningen af, hvad en leder viser kropsligt og inviterer til både ubevidst såvel som bevidst.
I forståelsen fra en teori i indledningen kan Eas æstetiske læreproces muligvis ligne et perspektiv af "the senior management paradox" (Pederezini 2017, jf. Afsnit 1.4), hvor ledere i håndteringen af kompleks ledelse skal kunne håndtere at handle med en professionel adfærd som leder. Samtidig med at finde en balance i en personlig mening med at påtage sig et ansvar for noget, de ikke oplevede at have personlig kontrol i (ibid.).
Ifølge Springborg er det de sansemotoriske oplevelser, som er bestemmende for vores adfærd og kommunikation (jf. Afsnit 5.6). Den æstetiske læreproces ser jeg, har skabt en aktiv læreproces i Ea (jf. Afsnit 5.2), som viser tegn på, at hun er blevet bevidst om mulige betydninger af forskellige indtryk og udtryk i en kropslig ledelsesadfærd i håndtering af personlig og professionel ambivalent ledelse. Hun får italesat en læreproces, der viser tegn på en kobling mellem kropslige, emotionelle, kognitive og sociale perspektiver. Dette og lignende forhold i analysen (kap. 6) ses at være med til at skabe et argument for, at der er blevet faciliteret æstetiske læreprocesser, som kan ses at skabe nye forståelser og perspektiver i kursisternes forståelse for det, som kan have betydning for at lære at udvikle sin håndtering af paradoksledelse.

8.2 Læringsperspektivet på anvendelsen af æstetik og krop

Jævnført teorierne omhandlende æstetiske læreprocesser (jf. Afsnit 5.3) og en pædagogisk uvant forståelse for læring ud af ikke-viden af serendipity (jf. Afsnit 5.4) er det i analysen blevet muligt at perspektivere betydninger af kursisternes og konsulenternes delte fortællinger af deres oplevelser i de æstetiske læreprocesser.
Det kan diskuteres, om det havde været muligt at få disse perspektiver frem i analysen med anvendelse af én frem for begge teorier. Grundet lignende perspektiver i forståelsen for en æstetisk facilitering. Dog har de i analysen på hver deres måde understøttet til pædagogisk og

didaktisk forståelse for betydningerne af eksisterende facilitering på lederuddannelsen og den læring de æstetiske læreprocesser kunne være med til at understøtte.

Det ses, at det uvante, meget nye, den tavse facilitering og det anderledes med at skulle eksperimentere med en nonverbal og kropslig læringspraksis, skabte en pædagogisk mulighed for, at kursisterne tabte deres kontrol og viden i at kunne gøre som de plejede med "at snakke mig lidt ud af det" (jf. afsnit 6.2.2) eller at tabe en ellers god hensigt grundet overraskelsen over et kropsligt modspil (jf. afsnit 6.3.1).
Derudover blev det muligt at se på betydningen af, hvordan kunstneriske midler kunne facilitere en virkelighedsnær læringsoplevelse, som skubbede til evnen i at omsætte teori til praksis. Dette viste sig hos kursisterne ved at skulle "tænke hurtigt på en anden måde" (jf. afsnit 6.4.1) grundet, at modspillet skabte iagttagelse af et kropssprog, der bevægede indre sanseindtryk, der påvirkede kursisten, som den æstetiske leder til at sanse, føle og tænke over sine handlingsmuligheder på en forandret måde. Det grundet, at der blev skabt en oplevet bekymring for, hvordan samtalen mon blev oplevet i den modtagende part (hos skuespilleren, den æstetiske medarbejder).
Den æstetiske læreproces' kvalitet blev teoretisk muligt at perspektivere (jf. Afsnit 5.3 & afsnit 5.4), hvor betydningen af de forskelligartede perspektiver fra en æstetisk leder, en æstetisk medarbejder (skuespiller), et nonverbalt og et verbalt refleksionsteam muligvis skabte et mere helhedsorienteret afsæt for den videre autopoiesis. Betydningen af at få flere perspektiver i spil ses at facilitere en understøttende mulighed for, at iagttagelser og refleksioner fremhæver forskellige indre og ydre forhold i kursisternes læreproces. Der i en social og kreativ undersøgelse viser at kunne åbne op for at fremhæve nye strukturelle koblinger, forståelser for modtagelsen af adfærd og kommunikation, samt erfaringer med at øve sig i at perspektivere fra forskellige forståelseshorisonter (jf. Afsnit 5.2 & afsnit 5.6).

8.3 Intentionen med forskningsprocessen

I perspektivet af nærværende undersøgelse kunne en deduktiv undersøgelse, hvor teorien blev anvendt til at operationalisere et undersøgelsesdesign til indsamlingen af data være interessant. Det grundet muligheden for mere specifikt at kunne designe indsamlingsmetoder, der kunne få aktørerne til muligvis mere specifikt at udfolde betydningsforhold i teorier-i-anvendelse jævnfør forståelsen af Springborgs teori (jf. Afsnit 5.6), hvor associationer og antagelser kunne blive

udfordret gennem pædagogiske benspænd i indsamlingen af data, og videre skabe delte refleksioner på undersøgelsen af sansemotoriske oplevelser.
I denne undersøgelse har der været et korrigerende og fortolkende arbejde i at være tro mod data og samtidig undersøge betydningen af ligheder mellem antagelsen (jf. Afsnit 1.1) og besvarelsen af problemformuleringen (jf. Afsnit 1.5.1). Det fænomenologiske forarbejde medvirkede til at empiriens betydningsforhold blev formidlet i tæt kontekst med sin oprindelige form, hvor teorierne skabte muligheden for at perspektivere en forståelse af disse essentielle betydninger i relation til erkendelsesinteressen i specialet.
Denne forskningsproces har operationaliseret muligheden for at komme bagom de fortællinger kursisterne er kommet med og fremhæve mulige sansemotoriske oplevelser som et perspektiv på en oprindelig kropslig oplevelse i kursisternes læreproces.
Såsom Lys forståelse af sig selv og sin ledelsesadfærd som henholdsvis en handlingskvinde, der snakker sig ud af tingene, overfor helikopterperspektiv lederen Ly, der undersøgte de tavse og verbale forhold og lod processerne tage sig tid til at udfolde sig (jf. Afsnit 6.2).
I perspektiveringen på denne del af analysen kan det med hjælp fra teorien af Springborg (jf afsnit 5.6) ses, at det i den eksisterende analyse blev muligt at undersøge og teoretisk perspektivere æstetiske læreprocesser, som viser mulige faciliterede oplevelser og læring, som er understøttet af en sansemotorisk iagttagelse og refleksion på, hvordan Ly her kropsligt beskriver en begyndende ændret adfærd i at gøre og reflektere fra en ny teori-i-anvendelse.
Lignende forhold viste sig i analysen (kap. 6). Hvor desorienteringen eller presset til at gøre ud fra andre pædagogiske forudsætninger faciliteret i øvelserne sås at understøtte iagttagede kropsoplevelser og sanseindtryk hos kursisterne, som de formåede at skabe refleksioner på og nye betydninger af i plenum, når både tavs og verbal kommunikation blev sat i perspektiv i en oplevet modtagelse (ibid).

8.4 Tålmodighedens læringskvalitet

De æstetiske læreprocesser bliver beskrevet at forudsætte tålmodighed (jf. Afsnit 5.3), hvilket nærværende undersøgelse viser betydningerne af, når forudsætningerne i undervisningen kræver kursisternes mod og tillid til at indgå i det uvisse uden forsikring for et specifikt læringsforløb (jf. Afsnit 5.4).
Ud fra en teoretisk forståelse af serendipity (jf. Afsnit 5.4) og analysens forståelse med, at læreprocessernes formål med at kunne være afventende for at opdage en uventede læring, ser jeg en interessant pædagogisk kvalitet og kobling mellem kursisternes læring i de æstetiske

læreprocesser og håndtering af paradoksledelse. Øvelser med det æstetiske kan kræve tålmodighed i at iagttage, eksperimentere og tage sig tid til at sanse nuancerne i en situation og lade det pædagogiske lykketræf fremtræde. Dette koblet til paradoksledelse, hvor det integrative aspekt fordrer en leders tålmodighed i at håndtere paradokset i en nuanceret og perspektiveret handling mellem forskellige forståelser, intentioner og formål. Det sociale liv mellem flere aktører viser også et aspekt af det uvisse, hvor en leder skal kunne stå klar til at håndtere, hvad end der kommer (Pederezini 2017, jf. Afsnit 1.4).
Det viste sig, at kursisterne ikke altid til en start kunne erkende, hvad de skulle bruge øvelserne til (jf. kap 5), eller også tænkte i en forforståelse, at de kunne håndtere en nonverbal modstand, og så i selve øvelsen blive overrasket over deres eget reaktionsmønster i oplevelsen af en usikkerhed som opstod i kroppen. Opdagelsen af når krop og tale gjorde modsatrettede handlinger (jf. afsnit 6.3.1 & afsnit 6.4).
Det viser sig at facilitere nogle interessante rammer, som med kursisternes og facilitatorernes tålmodighed kan udfolde sig, perspektiveres, reflekteres på og læres fra i forsatte nye forståelser af sig selv, andre og sociale interaktioner. Men dette kan ikke fortælles af facilitatorerne eller andre på forhånd, da det ville begrænse en sansemotorisk oplevelse i at fremtræde og blive undersøgt i den enkeltes egen referenceramme og forståelse.

Både i undervisningen, men også efterfølgende, har både Ea og Ly erindret øvelserne (jf. afsnit 6.2), og koblet iagttagede oplevelser og erkendelser ind i nye referencerammer i håndteringen af ledelse i udfordrende og paradoksale hændelser.
Dette kan være forårsaget af de sanserige indtryk, som kursisterne husker, og som igen bliver kropsligt vækket i deres hukommelse i andre og lignende situationer (jf. Afsnit 1.2).
Dette skaber det mulige perspektiv, at facilitering af æstetik og kropsoplevelser skaber konstruktive forudsætninger for, at kursisterne får en styrket refleksionsevne, som de viser at anvende i en videre autopoiesis i en aktiv undersøgelse og begyndende kompleks forståelse i andre kontekster uden for lederuddannelsen (jf. afsnit 6.2), hvilket skaber et argument for, at faciliteringen har skabt en pædagogisk mulighed for, at kursisterne kan lære at forstå sig på at håndtere paradoksledelse understøttet de æstetiske læreprocesser, da de aktivt bearbejder deres forståelse af iagttagede kropslige, emotionelle og sociale forhold (jf. kap 5). Dette gennem øvelsen i at indtage forskellige iagttagelsespositioner og refleksionsperspektiver, hvilket sås muligt med afsæt i de æstetiske læreprocesser (ibid).

Det kan samtidig virke pædagogisk tilfældigt, hvor meget eller hvor lidt en kursist får ud af en given æstetisk læreproces. I nærværende specialeafhandling er det blevet operationelt muligt at perspektivere en mulig oprindelig erkendt læring og behov for videre reflekteret læring ud fra to kursisters nuancerede fortællinger, hvor øvrige kursister læringsforløb er blevet forstået gennem konsulenterne (Bilag 2) eller mine observationsnoter (Bilag 9), og dermed står mere åben for fortolkning af den oprindelige virkelighed.

8. 5 En kreativ forståelse af faciliteringens læringspotentiale

De anvendte teorier af Keiding (jf. Afsnit 5.2), Chemi (jf. Afsnit 5.3), Chemi & Christoffersen (jf. Afsnit 5.4) samt Springborg (jf. Afsnit 5.6) har understøttet muligheden for at perspektivere læreprocessen i empirien. Her har samarbejdet mellem teksterne fungeret til at åbne for pædagogiske betydningsforhold i faciliteringen af æstetik og krop. Dette har skabt en forståelse for, hvordan læringsforandringerne er begyndt at tage sin eksistens i kursisternes anvendte forståelse ind i en ny forståelseskontekst på en given arbejdsplads.

Da min rolle i samarbejdet med Cubion også bundede i at undersøge de æstetiske læreprocesser, og medvirkede til at udvikle deres lederuddannelsers praktiske anvendelse af disse øvelser som et pædagogisk redskab i kursisternes læringsudvikling (jf. afsnit 1.1, afsnit 1.6 & afsnit 3.5), da kan metodeworkshoppen, afprøvelserne og refleksionen på de æstetiske læreprocesser også være en pædagogisk facilitering, som har understøttet konsulenterne til at skabe en forhandlet mening med øvelserne i deres individuelle og fælles referenceramme og forståelse for læringsmuligheder og begrænsninger på deres forskellige lederuddannelsesforløb. Dette ser jeg i forståelsen af, at jeg kan have understøttet konsulentvirksomheden til at implementere de nye perspektiver på anvendelsen af æstetik og krop (jf. Afsnit jf. 1.3). Dette da konsulenterne, ved at afprøve øvelserne på egen krop i et socialt fællesskab og i refleksion derpå, fik mulighed for at opdage pædagogiske benspænd, som konsulenterne ifølge uformelle samtaler har anvendt i deres videre disciplin med at facilitere ledelsesudvikling (ibid; jf. afsnit 6.3).
Dette blev perspektiveret i konsulenternes og min (som aktionsforsker og facilitator jf. Afsnit 3.3, 3.4 & 3.5) undersøgelse af æstetiske læreprocesser (jf. afsnit 6.3). Hvor der sås perspektiver på, hvordan facilitatorerne kunne arbejde kreativt med en forhandlet og aktiv kompleks forståelse for de æstetiske læreprocessers læringskvalitet og udfordring i praksis på lederuddannelsen.

9. Konklusion

Hensigten med specialeafhandlingen var at undersøge, hvordan det var muligt at facilitere læringsforudsætninger, som kunne øve kursisterne på lederuddannelser i Cubion i at håndtere paradoksledelse. Min antagelse var, at det var muligt for kursisterne at lære og udvikle deres håndtering af paradoksledelse gennem faciliteringen af æstetiske læreprocesser. Denne antagelse er igennem specialet blevet kvalificeret, særligt i en sammenhængende forståelse for fænomenernes indbyrdes påvirkning som blev behandlet gennem anvendelsen af Springborgs (2018) teori.

Specialeafhandlingen tog afsæt i en todelt problemformulering.

> **Hvordan kan kursisterne lære at håndtere paradoksledelse understøttet af æstetiske læreprocesser på en lederuddannelse?**
>
> **Og hvordan kan æstetiske læreprocesser faciliteres på en lederuddannelse med fokus på at øve og udvikle ledernes håndtering af paradoksledelse?**

Perspektiveret gennem kursisterne Ea og Lys erfaringer med de æstetiske læreprocesser viste det sig, at de understøttet af de æstetiske læreprocesser kunne begynde at skabe nye forståelser i sammenhængen mellem kropsoplevelser, associationer, emotionelle og kognitive egenskaber.
Forudsætningerne for disse erkendelser baserede sig på deres forskellige og lignende oplevelser i de æstetiske læreprocesser.
Begge erfarede de, at kunne anvende deres iagttagede kropsoplevelser i en videre refleksion på deres læreproces. Dette blev perspektiveret i forståelsen af deres oplevelser med faciliterede øvelser på deres lederuddannelse.

Øvelser med æstetik og krop skaber læring i paradoksledelse
Øvelserne med de æstetiske læreprocesser viser sig at have understøttet kursisterne til at blive sat i en læringssituation, hvor deres sanser og iagttagelsesevner blev skærpet. Igennem en nonverbal pædagogisk facilitering blev det muligt at skabe mulighederne for, at kursisterne enten beskrev at være kommet i forvirringstilstand omkring formålet for øvelsen, eller de beskrev oplevelsen af at være i en meget uvant situation. Begge oplevelser gjorde, at kursisterne mistede deres kontrol over og viden om, hvordan de skulle håndtere forvirringen

eller det uvante. Den pædagogiske facilitering skubbede dermed til, at kursisterne måtte skabe en ny orientering. En orientering, der henholdsvis kunne øve sig i at skabe en mening med en forvirringstilstand eller prøve at gøre en uvant situation håndterbar.
Det viste sig i forståelsen for fænomenet paradoksledelse og kompleksitet i ledelse, at disse kropsoplevelser i en nonverbal æstetisk facilitering kunne understøtte kursisterne til at opdage nye forståelser for, hvordan en leder kan håndtere en hændelse eller situation.
Det særlige var, at kursisterne kunne anvende deres kropsoplevelser fra de æstetiske læreprocesser til at skabe nye refleksioner på, hvordan de pædagogisk som fagligt kunne gøre og tænke ledelse. Dette baserede sig på associationer eller antagelser omkring betydningen af deres kropsoplevelser i en kognitiv forståelse for, hvad der for dem var relevant at kunne i en perspektivering på kompleks ledelsesform. Det komplekse var i kursisternes forståelse af håndteringen af enten: modstridende parter, eller den usikre leder krop, som måtte lære at vise noget andet professionelt.
I erfaringen med at kunne være med til at håndtere modstridende parter, anvendte kursisten Ly en ny sansemotorisk forståelse for en anden måde at kunne bevare en leders overblik, samarbejde og opmærksomhed på de involveredes behov. Hvor hun før havde associeret sig med at tale sig ud af konflikter, kunne hun grundet sin reflekterede forståelse for sin sansemotoriske oplevelse erfare integrativt at håndtere paradoksledelse.
Ea fandt anderledes i en nonverbal facilitering ubehagelige kropsoplevelser, som skabte perspektiv på, hvad en leder kan risikere at opleve i sit indre, mens han/hun professionelt må vise en anden adfærd, der påtager sig lederansvaret for sine ansatte. Dette vise sig for Ea at være en bevidst sansemotorisk erfaring som skabte en ny kognitiv forståelse for kravet i håndteringen af lederskabets indre-ydre paradoks.
Det viser, at de æstetiske læreprocesser har understøttet til at skabe nye perspektiverede forståelser for håndteringen af forhold eksisterende i paradoksledelse. Dette, ud fra forståelsen af, at kursisterne i mødet med deres kropsoplevelser har erfaret før ubevidste forståelser, som grundet faciliteringen af det nonverbale og vekselvirkningen mellem at opleve sig selv, iagttage de andre, samt det sociale i øvelsen, har medvirket til, at kursisterne har fået en ny og forandret forståelse af personlige og sociale forhold i håndteringen af lederansvaret.

Faciliteringens understøttende egenskaber

I faciliteringen på lederuddannelsen ses det, at det centrale er den pædagogiske refleksion på det nonverbale. Der eksisterer oplevelser af at må tvinge sig selv til at have fokus på det kropslige i det at iagttage og reflektere på det kropslige uden at falde i en vane med at give råd.

Dette fordrer kursisternes sansemotoriske iagttagelsesevne, hvor vanemæssige, simple forståelser og handlemønstrer bliver understøttet til at kunne anvende kropslige perspektiver. Dette ses at skabe anderledes, komplekse eller reflekterede forståelser for adfærd og kommunikation.
Derudover viser det sig bemærkelsesværdigt for kursisterne i øvelser at få tildelt forskellige roller, som både kan bringe kropslige, sproglige og faglige perspektiver i spil for ledere såvel som medarbejdere. Kursisterne kan til dels selv reflektere på, hvordan en æstetisk leder opleves i modtagelsen kropsligt, sprogligt, fagligt og socialt, men det bliver særligt virkelighedsnært, når øvelserne inddrager medarbejderperspektivet gennem en rolle faciliteret og spillet af en skuespiller. Dette skaber et andet pres på kursisten som æstetisk leder til at øve sig i at anvende teorier og øve sig i at skabe sammenhæng mellem kropslige og sproglig adfærd og kommunikation.

I min facilitering af metodeworkshoppen for konsulentvirksomheden, sås det nye i denne forskningskontekst i konsulenternes komplekse forståelse af, hvordan de kan facilitere pædagogiske nonverbale benspænd.

Denne forskningskontekst
Det nye at perspektivere i konklusionen er i denne forskningskontekst betydningen af, at kursisterne på de respektive lederuddannelser, var kursister uden ledelseserfaring eller med begrænset ledelseserfaring. Derfor var deres praktiske forudsætninger for læring og forandring forbeholdt læringskonteksten på lederuddannelserne, prøvehandlinger i ledelse på deres egen arbejdsplads eller refleksion på andres udførelse af ledelse.
Her sås det, at de æstetiske læreprocesser kunne understøtte komplekse læringsforandringer, som gjorde, at kursisterne hver især blev mere bevidste om forudsætningerne for at kunne udvikle deres forståelse og erfaringer med at håndtere ledelse eller paradoksledelse. Dette, forstår jeg, er blevet gjort muligt grundet de sociale og pædagogiske forudsætninger, som de æstetiske læreprocesser fremhævede at reflektere på.

10. Litteraturliste

Aho, K.A. (2005). The missing dialogue between Heidegger and Merleau-Ponty: on the importance of the Zollikon seminars. In: *Body and society,* Vol. 11(2): 1-23. SAGE publication.

Andreasen, K., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A., Ydesen, C. & Ravn, O. (2018). *At undersøge læring.* Samfundslitteratur.

Argyle, M. (1975). *Bodily communication*. (second edition). USA. International Universities Press, Inc.

Borghäll, J. (2011). *Rudolf Laban og jeg - En genial bevægelseslære i teori og praksis.* Danmark. Forlaget Underskov.

Borup, J. (2019). *Det vi ved om æstetiske læreprocesser*. Frederikshavn: Dafolo.

Brinkmann, S. (2016, 2.udg.). Etik i en kvalitativ verden. I: Brinkmann, S.& Tanggaard, L. (red) *Kvalitative metoder - en grundbog*, s. 463-479.. København: Hans Reitzels forlag.

Chemi, T. (2014). *The art of art integration: Theoretical perspectives and practical guidelines.* Aalborg: Aalborg University Press.

Chemi, T. & Christoffersen, E. (2018). *Serendipitetens rum - Odin teatrets laboratorium. Kunsten at finde noget man ikke søger.* Aarhus: Forlaget Klim.

Cubion (2020). Konsulentvirksomheden Cubion https://www.cubion.dk Hentet 15.05.2020

Dunn, R. (2003). *Artikelsamling om læringsstile*. Frederikshavn: Dafolo.

Gadamer, H. (2007, 2.udg.). *Sandhed og metode - grundtræk af en filosofisk hermeneutik.* Aarhus: Academica

GDPR (2019). GDPR for studerende. https://www.studerende.aau.dk/gdpr/vaerktoejskassen/ Hentet 10.10.2019.

Gebauer, G. & Wulf, C. (2001). *Kroppens sprog. Spil, ritualer, gestik.* København: Nordisk forlag A/S.

Goleman, D. (2003). Ledelse, der skaber resultater. I: *Erhvervspsykologi*, vol. 1(3) (26-49).

Hall, T. E. (1973). *Den skjulte dimension - menneskets opfattelse og brug af rum.* København: Nyt nordisk forlag

Helth, P. (2016). The audience wheel as a technic to create transformative learning. I: *Developing public managers for a changing world*, vol. 5 (261-284). Emerald Group Publishing Limited.

Helth, P. (2018). *Learning in practice.* PhD series. Doctoral school of organisation and management, Copenhagen Business School.

Jacobsen, B., Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2016, 2.udg.). Fænomenologi. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red). *Kvalitative metoder - en grundbog*, s. 217-240. København: Hans Reitzels forlag.

Jank, W. & Meyer, H. (2015). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik. Lærer biblioteket.* Litauen: Hans Reitzels forlag.

Karpatschof (2016, 2.udg.). Den kvalitative undersøgelsesform særlige kvaliteter. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red). *Kvalitative metoder - en grundbog*, s. 443-461. København: Hans Reitzels forlag.

Keiding, T. B. (2005). *Hvorfra min verden går. Et Luhmann-inspireret bidrag til didaktikken.* PhD-afhandling nr. 5. Institut for læring Aalborg Universitet.

Keller, K. D. & Feilberg, C. (2013). Phenomenology & hermeneutics – poles apart? An existential phenomenological clarification of qualitative research methodology. In: presented at an International Human Science Research Conference, Aalborg.

Larsen H., M. (2019). Udvikling af lederes praktiske visdom – med særligt fokus på et kropsligt forankret lederskab. Zealands erhvervsakademi. Artikel, Zealand Erhvervsakademi.

Laursen, E. & Stegeager, N. (2018). Organisatorisk læring og transfer. I: Laursen & Stegeager (red). *Organisation i bevægelse. Læring - udvikling - intervention*, s.49-77. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Leder, D. (1990). *The absent body.* USA. The university of Chicago press.

Lowen, A. (1973). *The language of the body*. New York: he Macmillan company.

Lüscher, L. (2015). *Ledelse gennem paradokset – om ledelsesmæssig handlekraft i organisatorisk kompleksitet.* Danmark. Dansk psykologisk forlag.

Maturana, R. H. & Pörksen, B. (2011). *Fra væren til handlen - en interviewbog om levende systemer i natur og samfund.* København: Forlaget Mindspace.

Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication.* Chicago, USA. Published by Aldine, Atherton, Inc.

Melina, L., Burgees, G., Falkman, L. & Marturano, A. (2013). *The embodiment of leadership.* San Francisco, USA. Published by Jossey-Bass.

Merleau-Ponty, M. (2009, 2.udg.). *Kroppens fænomenologi (1. Del af 'Perceptionens fænomenologi')*. Viborg: Det lille forlag.

Mezirow, J. (2017). Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring. I: Illeris, K. (red). *49 tekster om læring*, s.156-172 Samfundslitteratur.

Nielsen, A. M. (2018). Artikulationsanalyse i fænomenologisk perspektiv - kontemplativ undervisning som eksempel. I: Bøttcher, L., Kousholt, D. & Winther-Lindqvist (red). *Kvalitative analyseprocesser - med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt.* Samfundslitteratur.

Olsen, P., Rasmussen, M. & Hansen, U. (2018, 5.udg.). Projektdesign i problemorienteret projektarbejde. I: Olsen, P. & Pedersen, K. (2018). *Problemorienteret projektarbejde. En værktøjsbog*, s. 51-62. Danmark. Samfundslitteratur.

Olsen, P. & Pedersen, K. (2018, 5.udg.). *Problemorienteret projektarbejde. En værktøjsbog*. Danmark. Samfundslitteratur.

Pederezini D. A., G. (2017). The senior management sensemaking paradox. In: Journal of strategy and management. Vol. 10, no. 3, (2017). P. 360-371.

Pedersen, K. (2018, 5.udg.). Videnskabsteori i det problemorienterede projektarbejde. I: Olsen, P. & Pedersen, K. (2018). *Problemorienteret projektarbejde. En værktøjsbog*, s. 101-130. Danmark. Samfundslitteratur.

Saltofte, M. (2016). Pædagogisk antropologi. Et overblik. Latvia. Hans Reitzels forlag.

Sköldberg, U., Woodilla, J. & Antal, A. (2016). *Artistic interventions in organisations. Research, theory and practice.* London and New York: Routledge, Taylor and Francis group.

Springborg, C. (2018). *Sensory templates and manager cognition. Art, Cognitive Science and Spiritual Practices in Management Education.*Switzerland. Published by Springer Nature, Springer international publishing, AG.

Stegeager, N. (2014). *Viden i bevægelse: Et studie af masterstuderende i spændingsfeltet mellem uddannelse og arbejdsplads*. Aalborg: Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet.

Thomsen, H. F. (2004). Informationssøgeadfærdens betydning og workshop-metodens anvendelighed ved design af metadatasystemer. Artikel fra et kandidatspeciale. Danmarks biblioteksskole, foråret 2003.

Udbye, T. V. (2019). *Kroppen som refleksionsredskab i forankret ledelsesudvikling.* 9. Semesterprojekt. Det humanistiske fakultet, Aalborg universitet.

Winther, H. (2012). Kroppen som læremester - guide til kommunikationstræning, lederskab og personlig udvikling i professionel praksis. I: Winther (red). *Kroppens sprog i professionel praksis - om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation.* Værløse: Billesø & Baltzer.

Lederuddannelse, teori, æstetik og krop

Håndtering af paradokser i ledelse kræver forståelse for de tavse forhold

Thea Vosgerau Udbye
Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Gode råd kan gøre én blind for den tavse adfærd og kommunikation

> Det er jo en træning i ikke at gå med impulserne… Jeg skulle virkelig koncentrere mig for kun at have øje for det sanselige. Virkelig. For jeg havde jo massere gode råd at give. I forhold til ledelsesstile og, hvordan man ellers kunne det.

Det fortalte en kursist, som på sin lederuddannelse i Cubion var blevet udfordret af ikke at måtte "snakke sig ud af" situationer, som hun plejede. Kursisterne blev øvet i at skulle anvende en forståelse for kroppens kommunikation i deres refleksion på at udvikle og håndtere deres kompetencer i ledelse.

Som en del af min kandidatuddannelse har jeg undersøgt betydningen af, hvordan kursisterne kunne lære at anvende deres nye forståelse for ledelse allerede på lederuddannelsen. Dette gennem æstetiske og praktiske øvelser, hvor kursisterne blev sat til at reflektere på deres handlingsforløb i øvelserne. Det æstetiske kan hjælpe til at åbne kroppens sanser for detaljer og nuancer af eksisterende forhold, som kan gøre kognitive udfordringer lettere at håndtere (Chemi 2014). Jeg fandt, at kursisterne kropsligt oplevede at ændre deres kognitive forståelse for, hvordan de kunne håndtere udfordrende forhold i ledelse.

Med afsæt i øvelserne ses det i kursisternes fortællinger, at de oplevede sig selv, andre og interaktionen imellem hinanden på nye måder. En kursist delte sin erfaring med, hvordan hun oplevede at flytte sig mere, fordi hun med øvelserne "skaber en adfærdsændring". Hvilket for hende betød muligheden for at begynde at opføre sig anderledes. I praktiske øvelser oplevede hun at få hjælp til at begynde at fokusere på noget andet, end hun plejede. Modsat så hun uden øvelserne en risiko for, at den nye teoretiske forståelse ikke blev anvendt i praksis (ibid). Claus Springborg (2018) beskriver, at det i ledelse ses, at lederne kan have en teoretisk forståelse, som de bevidst tror, de arbejder med afsæt i. Men hvor det ses, at de ubevidst arbejder ud fra associationer og antagelser, som eksisterer som en tavs viden i deres kropslige tilstedeværelse. En tavs viden som

kan være styrende for, hvordan en leder gør og tænker og for, hvordan en leders adfærd og kommunikation forstås af andre (ibid). Denne tavse viden kan æstetiske læreprocesser medvirke til at gøre mulig at erkende (Chemi 2014; Chemi & Christoffersen 2018).

På lederuddannelserne blev kursisterne kastet ud i æstetiske øvelser, som skulle skærpe deres opmærksomhed på at opdage tavse betydninger af deres egen og andres adfærd og kommunikation. Nogle øvelser var nonverbale. I andre øvelser fik kursisterne forskellige roller eller iagttagelsesopgaver som de i en efterfølgende opsamling og fælles refleksion fik ansvaret for at dele deres oplevelser af. Dette skabte nye erfaringer med at inddrage forskellige perspektiver i forståelsen af en situation. Med både kropslige, følelsesmæssige, rationelle og sociale perspektiver i en samlet erkendelse. Det uvante med at undersøge ens forståelse af hændelser med andre sanser kan fremhæve uforudsete sammenhænge (Chemi & Christoffersen 2018).

En kursist fortæller om det svære i at beholde fokus på sanserne, at hun "*tvang hjernen til at have det rigtige fokus".* Et formål med at skærpe kursisternes bevidste fokus på det kropslige, kan ses i betydningen af, at kroppen og vores kropsoplevelser indeholder en forståelse, som ledere kan anvende i at kunne håndtere f.eks. kompleksitet i ledelse (Springborg 2018). På lederuddannelserne viste det sig, at kursisterne kunne lære at perspektivere en anderledes og praktisk forståelse for, hvordan mangel på kommunikativ kontakt, konfliktfyldte hændelser eller stressede situationer kunne blive håndteret som leder, og hvad der modsat gjorde, at det kunne være vanskeligt at håndtere. Kursisterne begyndte at skabe disse forståelser i en helhedsorienteret perspektivering for betydningen af, hvordan forskellige måder at bedrive ledelse på kunne gøres. Men også i en forandret forståelse for paradokset af, hvad en leder personligt må skabe af mening, mens han/hun kropsligt og professionelt må lære at kunne vise noget andet (Pederezini 2017).

Paradoksledelse kræver en helhedsorienteret forståelse

Paradoksledelse kan være en svær kompetence at håndtere som leder. Det ses i forståelsen af, hvordan et paradoks med sin blotte tilstedeværelse kan paralysere de involverede med oplevelser af ambivalente, modstridende spændinger eller flertydige meninger om, hvordan en given situation eller hændelse skal eller kan håndteres. Vurderingen lyder, at paradokser må løses på alternative måder (Lüscher 2015).

Der viser sig forskningsbaserede forståelser af, at arbejdet med at skabe nye eller alternative måder at forstå håndteringen af komplekse ledelsesforhold kan blive muliggjort, understøttet af æstetiske og kropslige oplevelser reflekteret ind i en større sammenhængende forståelse (Springborg 2018; Melina, Burgees, Marturana & Falkman 2013). Det æstetiske indeholder en kropslig ubevidst viden og forståelse, som ledere kan lære at anvende som en kompetence i deres ledelsesudvikling (ibid; Larsen 2019; Helth 2018). Her ses det, at ledere kan blive bevidst om, hvordan de kan løse en ellers oplevet uløselig problematik. Det ved at skabe en samlet forståelse for deres egen kropslige adfærd, og hvordan denne metaforisk kan medvirke til at skabe en forandret kognitiv forståelse (Springborg 2018). Det sås i kursisternes refleksioner på deres oplevelser i øvelserne, at de skabte nye tankeprocesser og erkendelser af en samlet forståelse for, hvordan det kropslige kunne få betydning i hverdagens adfærd og kommunikation. Dette skabte en ny personlig eller social indsigt for, hvad kursisterne oplevede, de skulle være ekstra opmærksomme på at øve og blive mere bevidst om i deres egen fortsatte ledelsesudvikling.

Den praktisk del af kandidatspecialet

Den praktiske undersøgelsesperiode udfoldede sig på lederuddannelser i Cubion som en del af mit kandidatspeciale (Udbye 2020). Kursisterne var i processen med at flytte sig fra en medarbejderrolle til en lederrolle. Her fik jeg mulighed for at lære undervisningskulturen at kende (Saltofte 2016; Andreasen et al. 2018), og for at komme i dialog med kursisterne samt facilitatorerne af undervisningen. Med begyndende kendskab til læringskulturen opstod der et samarbejde, hvor jeg fik mulighed for at undervise kursisterne i æstetiske læreprocesser. Observationer, uformelle samtaler, to interviews med kursister og en metodeworkshop faciliteret for konsulenterne om mine opdagelser fra den praktiske undersøgelsesperiode blev afsættet for kandidatspecialet. Jeg har undersøgt en mulig forståelse og erkendelse gennem en åben nysgerrighed på kursisternes kommunikation og handlingsforløb forårsaget af de æstetiske læreprocesser på lederuddannelserne. Dette også i en undersøgelse af hvordan æstetiske læreprocesser kunne blive faciliteret på forskellige måder (Merleau-Ponty 2009; Gadamer 2007; Nielsen 2018; Jacobsen, Brinkmann & Tanggaard 2016). Hvorefter jeg i kandidatspecialet perspektiverede dette gennem en teoretisk undersøgelse (Lüscher 2015; Keiding 2005; Springborg 2018; Chemi 2014; Chemi & Christoffersen 2018).

Opsummeret

I selve kandidatspecialet (Udbye 2020) ses perspektiver på mulige forståelser for, hvordan faciliteringen af æstetiske læreprocesser pædagogisk, didaktisk og fagligt kan blive faciliteret på måder, der skærper kursisterne opmærksomhed på kropsoplevelser, associationer, antagelser, emotionelle og kognitive forudsætninger eller perspektiver. Det æstetiske og kropslige fokus understøtter kursisterne til at blive bevidste for tavse forhold i adfærd og kommunikation. Hvilket viser sig at kunne understøtte kursisterne til at forstå deres læringsbehov på lederuddannelserne og i deres videre ledelsesudvikling i håndtering af kompleksitet i ledelse eller håndtering af paradoksledelse. Det grundet deres perspektiverede refleksion på kropsoplevelser og erfaringer fra de æstetiske læreprocesser. Øvelserne og den efterfølgende refleksion medvirker til at skabe en mere helhedsorienteret indsigt og anderledes forståelse af sig selv, oplevelser af andre og oplevelser med sociale interaktioner.

Litteratur

Andreasen, K., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A., Ydesen, C. & Ravn, O. (2018). *At undersøge læring.* Samfundslitteratur.

Chemi, T. (2014). *The art of art integration: Theoretical perspectives and practical guidelines.* Aalborg: Aalborg University Press.

Chemi, T. & Christoffersen, E. (2018). *Serendipitetens rum - Odin teatrets laboratorium. Kunsten at finde noget man ikke søger.* Aarhus: Forlaget Klim.

Cubion (2020). Konsulentvirksomheden Cubion https://www.cubion.dk Hentet 15.05.2020

Gadamer, H. (2007, 2.udg.). *Sandhed og metode - grundtræk af en filosofisk hermeneutik.* Aarhus: Academica

Helth, P. (2018). *Learning in practice.* PhD series. Doctoral school of organisation and management, Copenhagen Business School.

Jacobsen, B., Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2016, 2.udg.). Fænomenologi. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red). *Kvalitative metoder - en grundbog*, s. 217-240. København: Hans Reitzels forlag.

Keiding, T. B. (2005). *Hvorfra min verden går. Et Luhmann-inspireret bidrag til didaktikken.* PhD-afhandling nr. 5. Institut for læring Aalborg Universitet.

Larsen H., M. (2019). Udvikling af lederes praktiske visdom – med særligt fokus på et kropsligt forankret lederskab. Zealands erhvervsakademi. Artikel, Zealand Erhvervsakademi.

Lüscher, L. (2015). *Ledelse gennem paradokset – om ledelsesmæssig handlekraft i organisatorisk kompleksitet.* Danmark. Dansk psykologisk forlag.

Melina, L., Burgees, G., Falkman, L. & Marturano, A. (2013). *The embodiment of leadership.* San Francisco, USA. Published by Jossey-Bass.

Merleau-Ponty, M. (2009, 2.udg.). *Kroppens fænomenologi (1. Del af 'Perceptionens fænomenologi')*. Viborg: Det lille forlag.

Nielsen, A. M. (2018). Artikulationsanalyse i fænomenologisk perspektiv - kontemplativ undervisning som eksempel. I: Bøttcher, L., Kousholt, D. & Winther-Lindqvist (red). *Kvalitative analyseprocesser - med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt.* Samfundslitteratur.

Pederezini D. A., G. (2017). The senior management sensemaking paradox. In: Journal of strategy and management. Vol. 10, no. 3, (2017). P. 360-371.

Saltofte, M. (2016). Pædagogisk antropologi. Et overblik. Latvia. Hans Reitzels forlag.

Sköldberg, U., Woodilla, J. & Antal, A. (2016). *Artistic interventions in organisations. Research, theory and practice.* London and New York: Routledge, Taylor and Francis group.

Springborg, C. (2018). *Sensory templates and manager cognition. Art, Cognitive Science and Spiritual Practices in Management Education.*Switzerland. Published by Springer Nature, Springer international publishing, AG.

Udbye, T.V. (2020). *Håndtering af paradoksledelse faciliteret med æstetik og krop på lederuddannelser.* Kandidatspeciale. Det humanistiske fakultet, Aalborg universitet.