

Anders Trillingsgaard (red.), Birgitte Kurup, Emilie Sloth Thomsen,
 Finn Thorbjørn Hansen, Helle Albrø, Henrik Adler, Jacob Albertsen,
 Jess Haderslev, Jette Lindhard, Katrine Schumann, Kristoffer Henriksen,
 Maiken Rønde Olesen, Marianne Livijn, Michael Ulrich, Morten Fogsgaard,
 Peter Hansen, Pia Stevn, Poul Nørgård Dahl og Ulrik Toft

FEEDBACK GENTÆNK

Professionel feedback, der skiller sig ud

© 2017 forfatterne og Dansk Psykologisk Forlag A/S

Forlagsredaktion: Birgitte Lie Suhr-Jessen og Sidsel Fabech

Omslag: Helle Jensen

Grafisk layout: Louisedesign/Louise Perlmutter

Tilrettelæggelse og sats: Demuth Grafisk/Per Demuth

Sat med Minion Pro og VAG Rounded

1. udgave, 1. oplag 2017

ISBN 978-87-7158-568-1

Tryk: Specialtrykkeriet Arco A/S

Printed in Denmark 2017

Alle rettigheder forbeholdes. Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner eller virksomheder, der har indgået aftale med Copydan Tekst & Node, og kun inden for de rammer, der er nævnt i aftalen. Undtaget herfra er korte uddrag til brug i anmeldelser.



Få inspiration til bedre praksis og tilmeld dig forlagets nyhedsmail

Indledning	7
Kapitel 1	Fire gentænkninger af feedback <i>Af Anders Trillingsgaard</i>
Kapitel 2	Læringsorienteret, dialogisk feedback <i>Af Helle Albrø, Poul Nørgård Dahl og Katrine Schumann</i>
Kapitel 3	Tæt på-ledelse Feedback, som rykker performance og engagement <i>Af Jette Lindhard og Marianne Livijn</i>
Kapitel 4	Når feedback flytter talenter <i>Af Jess Haderslev og Ulrik Toft</i>
Kapitel 5	Feedback i team En helt anden disciplin <i>Af Anders Trillingsgaard og Jacob Albertsen</i>
Kapitel 6	Feedback-kultur "Learning everywhere all the time" på alle niveauer <i>Af Pia Stevn</i>

gelse i øvrigt. Hvert af de følgende kapitler går tættere på specifikke dele af feedback og giver inspiration og metoder til at genopfinde sine egne feedback-vaner.

KAPITEL 2

Læringsorienteret, dialogisk feedback

Af *Helle Alre, Poul Nørgård Dahl og Kairine Schumann*

Det meste feedback i hverdagen og arbejdslivet bliver givet i form af vurderinger: ”Du har gjort det godt”, ”Du har ikke gjort det godt nok” eller råd: ”Du skulle tage at gøre det anderledes”. Vurderinger kan være både positive og negative, og råd kan være velmente fra giveren. De formuleres, som om feedback-giveren har en normativ vurdering af godt og dårligt, rigtigt og forkert i forhold til det, modtageren gør, som tilsyneladende er den (eneste) rigtige. Feedbacken formuleres i du-budskaber som vurderinger af eller domme over modtageren. Den underforståede præmis er, at en vurdering og et råd er tilstrækkeligt til, at modtageren forstår, hvad der skal til for at gøre ting bedre eller blive ved med at gøre det godt. Men sådan er det ikke nødvendigvis. Der mangler nemlig nogle mellemregninger for at kunne præcisere, hvad de velmente vurderinger og råd bygger på.

Kapitlet præsenterer en læringsorienteret, dialogisk feedback-model, der gør det muligt at konkretisere, hvad feedbacken handler om, samtidig med at der inviteres til en dialog om feedbacken, hvor kontakten mellem parterne får stor betydning for modtagerens læring. Kapitlet giver eksempler på, hvordan feedback kan gives på en professionel, konstruktiv måde.

Hvem er vi?

Helle Alrø – Jeg er professor i interpersonel kommunikation ved Institut for Kommunikation på Aalborg Universitet. Jeg forsker og underviser i professionelle hjælpesamtaler som undervisning, feedback, supervision, coaching og konflikthåndtering.

Poul Nørgård Dahl – Jeg er lektor i interpersonel kommunikation ved Institut for Kommunikation på Aalborg Universitet. Jeg forsker og underviser i interpersonel kommunikation i organisationer, coaching, feedback, proceskonsultation og projektvejledning.

Katrine Schumann – Jeg er selvstændig ledelses- og organisationskonsulent. Jeg er cand.phil. i kommunikation og MA i innovationsledelse. Jeg arbejder med kommunikation og feedback, ledelse og innovation i offentlige organisationer.

Vi har gennem en lang årrække samarbejdet om udvikling af studerendes, ledes og medarbejdes kommunikation gennem træning, analyse og feedback. Mange af vores forsknings- og undervisningsfaringer er beskrevet i bogen: *Samtaleanalyse – i hverdagen og videnskaben*.⁸

8 Alrø, Dahl & Schumann (2016).

Feedback-fortællinger

I mange professionelle sammenhænge er der tilsyneladende en konsensus om, at feedback er det samme som vurdering. Når man skal give feedback, skal man vurdere andre. Det er følgende fortælling et eksempel på:

Når feedback skaber usikkerhed

I slutningen af 1980'erne kort efter afslutningen på sin kandidatuddannelse i samfundsfag og historie er Peter i pædagogikum på et gymnasium. Han glæder sig, men er også nervøs, da han aldrig har undervist selv og kun har haft et par teoretiske kurser i (kritisk) pædagogik på Aalborg Universitetscenter (AUC). Efter den første time, hvor han underviser en 3.-g-klasse i nationaløkonomi, siger hans vejleder: "Det kunne du da godt, selvom du kommer fra AUC, men du skal have meget mere tempo på", hvorefter hun fortæller Peter om, hvor dårlig uddannelsen i nationaløkonomi er på AUC, i forhold til den hun selv har fra Aarhus Universitet.

Det følgende halve år forbereder Peter sig til fingerspidserne, men tager alligevel af sted om morgenen med en usikkerhed i maven, om han nu er god nok. Han ved ikke, om han kan finde ud af at have "meget mere tempo på", og hvad det egentlig vil sige i praksis. Han prøver at tale hurtigere, skrive mere på tavlen, give flere eksempler og spørge den ene elev efter den anden. Efterfølgende får han som regel at vide af vejlederen, at der er noget andet, han skal gøre anderledes. Sidst i forløbet opgiver han at være, som (han tror) vejlederen (ønsker) og fokuserer i stedet på, hvordan eleverne deltager i undervisningen. Han er til det sidste spændt på, om han består pædagogikum. Det gør han – og endda med en flot udtalelse, selvom han ikke har lært ret meget af den feedback, han har fået af vejlederen.

Ti år senere skal Peter igen modtage feedback, og her har feedback-giver et andet perspektiv på nyttig feedback:

Når feedback skaber læring

I slutningen af 1990'erne har Peter fået noget undervisningserfaring og er igen i pædagogikum, men nu som adjunkt på AUC. Hans vejleder beder ham om at beskrive eksempler på to forhold: Hvornår og hvordan har Peter haft det godt med at undervise, og hvilke udfordringer kan han se? Vejlederen overværer Peters undervisning, som bliver videooptaget. Herefter taler de om, hvilke tematikker de vil kigge nærmere på og finder nogle sekvenser, hvor de mener, tematikkerne er i spil. Efter at have set hver sekvens undersøger de den nærmere: Hvad er det helt præcist, Peter og de studerende siger og gør? Hvilke tanker, følelser, intentioner og reaktioner havde han i situationen, og hvilke har han og vejlederen, når de ser optagelserne? Peter har en god oplevelse, når han får de studerende i tale, men bliver usikker, når det ikke lykkes. Han opdager for eksempel, at han får de studerende i tale, når han stiller direkte spørgsmål; spørger dem, om spørgsmålene er forståelige, og omformulerer, hvis de ikke er; giver de studerende tid til at fordybe spørgsmålene og kvitterer for deres svar ved at være tydelig om, hvordan de bidrager til det faglige indhold. Han opdager også, at når han ikke forholder sig til de studerendes svar, men er optaget af at komme videre i undervisningen, så er det svært efterfølgende at få de studerende i tale, når han spørger dem eller beder om deres kommentarer. Med andre ord lærer han noget, der giver ham idéer til at eksperimentere med at ændre sin undervisning på nogle helt konkrete måder, og det giver ham lyst til at lære endnu mere.

Begge autentiske fortællinger handler om feedback og om, at feedback-giveren (vejlederen) ønsker, at modtageren (Peter) skal lære noget af feedbacken om sine egne kompetencer og handlemuligheder. Der er imidlertid også stor forskel på de to former for feedback.

I den første feedback *fortolker og vurderer* vejlederen Peters præstation ("Det kunne du da godt"). Vejlederen sætter sig i en position som den, der bedømmer godt eller dårligt. Det er bedømmerens usagte vurderingskriterier, der sætter dagsordenen, mens Peters dagsorden ikke bliver bragt på banen. Det bliver desuden ikke tydeligt, hvad "Det" mere præcist er, som Peter kunne, blot at vejlederen var overrasket over det ("Det kunne du da godt, *selvom* du kommer fra AUC"). Hun signalerer her, at hun generelt har negative forventninger til Peters præstation, når nu (*selvom*) han kommer fra AUC. Derudover handler feedbacken om vejlederens *råd eller forslag* ("du skal have meget mere tempo på"). Bag disse ligger det usagte vurderingskriterium, at højt tempo er godt. Det er muligt, at hun selv sætter pris på et højt tempo og har erfaring med, at hun selv og hendes elever fungerer med det, men det er ikke givet, at det gælder for alle undervisere. Feedbacken leveres af vejlederen til Peter, men de er ikke i dialog. Det bliver ikke tydeligt for Peter, hvad højt tempo vil sige, eller hvor og hvordan vejlederen mener, at det for lave tempo præcist kommer til udtryk. Så selvom feedbacken rummer både en direkte positiv ("Det kunne du da godt") og en indirekte negativ vurdering (for lavt tempo), får Peter ikke en konkret viden, som han kan bruge handlingsrettet.

I den anden feedback starter vejlederen ikke med at give vurderinger eller råd, men spørger derimod ind til, hvor og hvornår Peter har en god oplevelse med at undervise, og hvilke udfordringer han ser. Peters svar kan indeholde vurderinger, men de er koblet op på konkrete *iagttagelser* (hvordan og hvornår) og på hans *oplevelse* af, hvordan han havde det i situationen (ikke hans vurdering af, om undervisningen var god eller dårlig). Vejlederen får hermed en fornemmelse af, hvilken tematik Peter er optaget af, og hvordan den kommer til udtryk. Dermed får hun et fokus, når hun observerer Peters undervisning. Samtidig kan der være andet i Peters undervisning, vejlederen bliver opmærksom på eller undrer sig over, og som hun efterfølgende bringer på banen som endnu en tematik. Fokus er ikke på fejlfinding, men på ressourcer. Vejlederen og Peter udvælger herefter sekvenser, som de mener handler om tematikkerne. Vejlederen starter med en sekvens, hvor Peter har haft en god oplevelse i forhold til tematikken for at få fat i hans ressourcer. Herefter kigger de på en sekvens, som Peter eller vejlederen har mere blandede oplevelser

af. Feedbacken finder sted i en dialog, hvor de sammen undersøger, hvad der kan være på færde i de to sekvenser ud fra deres *iagttagelser* og *oplevelser*. På den måde kan Peter blive opmærksom på forskellige mønstre, så han fremover bedre kan vælge, hvilke han vil fastholde, og hvilke han vil ændre på, for eksempel ved at forsøge at trække på de ressourcer, han er blevet opmærksom på, han har i andre situationer. Peter har i så fald lært noget om, hvad der kan være på færde i hans undervisning, og hvilke handlingsmuligheder det giver ham. Han er kommet frem til en fortolkning af sine undervisningsmønstre og mulige forslag til at ændre på nogle af dem. Fortolkninger af, hvad der kan være på færde, er fun-deret og begrundet i konkrete iagttagelser og oplevelser. Vejlederen kan byde ind med sine fortolkninger ud fra iagttagelser og egne oplevelser, så det bliver tydeligt for Peter, hvad fortolkningerne bygger på, og tjekke, om de giver mening for Peter. Hun kan også spørge ind til Peters egne fortolkninger og bede ham underbygge dem med hans iagttagelser og oplevelser. Det samme gælder råd og forslag. Ud fra iagttagelser, oplevelser og fortolkninger kan Peter selv komme med idéer og forslag til nye handlemuligheder, eller vejlederen kan ud fra sin viden om Peters undervisning opridsse forskellige muligheder – især hvis Peter er uerfaren – som Peter kan vælge imellem og tage til sig, hvis de giver mening for ham.

De to fortællinger fremhæver forskellige former for feedback, som har forskellige kvaliteter i forhold til modtageren. Den første bygger på fortolkninger og råd, og den har fokus på vurdering af præstationer. Den anden bygger på iagttagelser og oplevelser, og den har fokus på undersøgelse af, hvad der konkret er på færde i den situation, som feedbacken handler om, og hvilke læringspotentialer der ligger i den.

Dialogisk feedback

Den feedback-model, som vi præsenterer herunder, ser iagttagelse, oplevelse, fortolkning og forslag som sammenhængende elementer i en læringsorienteret feedback. Dette vil blive udfoldet i det følgende, som tager afsæt i en beskrivelse af enkeltdele med eksempler fra Peters fortællinger.

1. IAGTTAGELSE

Ydre sansninger, observationer

- Jeg ser ...
- Jeg hører ...
- Jeg lægger mærke til ...

2. OPLEVELSE

Indre sansninger, personlige

tilbagemeldinger

- Jeg bliver ...
- Jeg føler mig ...
- Min reaktion er, at jeg ...

4. FORSLAG

Råd

- Hvis jeg var dig ...
- Du skulle tage af ...
- Måske kunne du ...

3. FORTOLKNING

Vurderinger, domme

- Du er ...
- Det virker, som om du ...
- Jeg synes, du virker ...

Figur 2.1. Feedback-model.⁹

Iagttagelse

Iagttagelser er konkrete eksempler på noget, der sker i en situation. Det drejer sig om noget, alle ville kunne registrere, hvis de blev opmærksomme på det. I feedback kan iagttagelser bruges til at præcisere det, som feedbacken drejer sig om. Ved at feedback-giveren siger sine iagttagelser højt, holder hun så at sige et spejl op for modtageren. Vejlederen kan for eksempel sige til Peter: ”Jeg lægger mærke til, at du spørger om deres mening, mens du rækker venstre hånd ud mod dem.” Spejlingen kan få Peter til at føle sig set og hørt i både bogstavelig og overført betydning, og den konkrete observation giver ham mulighed for at zoomes ind på netop dette sted og gøre sig klar til refleksion. Vejlederen vil sige noget med lige præcis den iagttagelse og undersøger derfor med Peter, fx: ”Kan du huske det?” eller ”Hvordan havde du det lige der?” På den måde kan der etableres en kontakt og åbnes for en dialog, hvor begge parter bidrager til at blive klogere på at forstå, hvad der er på færde i situ-

⁹ Modellen er udviklet af Alro og Kristiansen (1997, 1998, 2006).

Læringsorienteret, dialogisk feedback er desuden udførligt beskrevet i Alro, Dahl & Schumann (2016).

anledning til at undersøge ligheder og forskelle og på den måde blive klogere sammen.

Hvis oplevelser ikke italesættes – hvad de sjældent bliver i almindelige samtaler – vil feedback-giver og -modtager ofte forsøge at gætte sig til dem. Det kan imidlertid være forbundet med en risiko for at gætte forkert, og det kan få konsekvenser for kontakten og for den potentielle læring. I pædagogikumfortællingen fra gymnasiet siger hverken Peter eller vejlederen noget om deres egne oplevelser af undervisningen. Peter må gætte sig til, hvad vejlederen har iagttaget, og hvordan hun reagerer på det, hun ser og hører: Keder hun sig, blev hun utålmodig, imponeret, benovet, overrasket, irriteret eller ...? Det gør Peter usikker på relationen og ikke kun på sin egen formåen. Begge dele undlader han at sige.

Fortolkning

Fortolkninger er det første, der falder os ind, når vi bliver bedt om at give feedback. Der går et splitsekund, før vi har dannet os en mening om det, vi bliver præsenteret for. Feedback vil derfor ofte tage sit afsæt der. Men som den første af Peters fortællinger viser, så kan det være vanskeligt for modtageren at afkode, hvad giveren bygger sine fortolkninger på, og derfor er modtageren overladt til gætterier. Fortolkninger betegner i feedback-modellen de vurderinger og meninger, som knytter sig til det, man kan iagttage og opleve. På den måde kan iagttagelser og oplevelser forstås som mellemregninger for fortolkningerne. I Peters eksempel tager feedbacken afsæt i iagttagelsen: ”Jeg lægger mærke til, at du spørger om deres mening, mens du rækker venstre hånd ud mod dem”, som udløser oplevelsen: at ”blive glad og nysgerrig på fortsættelsen”. På den baggrund kan vejlederen for eksempel fortolke, at Peter i situationen har fagligt overblik og er anerkendende i forhold til eleverne. Denne fortolkning kan imidlertid udfordres af Peter, som selv har en oplevelse af nervøsitet. Derfor vil han måske selv fortolke det citerede eksempel som et usikkert sats. En pointe heri er, at begge kan have ret i deres fortolkning. Det afhænger af, hvordan de hver især reagerer på det faktuelle i situationen – altså af deres oplevelse. Det er her, feedback bliver dialogisk. Den bliver tovejs- frem for envejskommunikation. Den bliver en fælles undersøgende proces.

ationen. Iagttagelser er hverken objektive eller neutrale, men udtryk for subjektive valg i forhold til den feedback, man ønsker at give. Vejleder kunne for eksempel også have registreret: ”Du siger ’oh’ 21 gange i løbet af fem minutter, og du ser op i loftet imens ...”. Begge eksempler kan være faktisk korrekte, men valg og fokus vil påvirke kontakten og Peters lyst til at høre mere. Derfor vil de valgte eksempler også kunne påvirke hans læring positivt eller negativt. Det betyder ikke et skjult råd om, at man som feedback-giver ikke må problematisere og give kritisk feedback. Det drejer sig om måden at gøre det på og om betydningen af også at have et ressourcefokus på situationen.

Oplevelse

Oplevelser betegner de reaktioner, som feedback-giveren og -modtageren har på det, de iagttager. Der er forskellige typer oplevelser.¹⁰ *Kropslige sansninger* kan italesættes som: ”Jeg føler mig tung ... jeg får ondt i maven ... jeg får varme i kinderne”. En anden type oplevelser er *følelsesmæssige reaktioner* som: ”Jeg bliver vred ... jeg er ked af det ... jeg er bange ... jeg er glad ... jeg er lettet ... jeg er stolt”. En tredje type er *handleimpulser*: ”Jeg vil gerne ... jeg har brug for ... min indskydelse er, at jeg vil ...”. En fjerde type er *mentale reaktioner*: ”Jeg bliver opmærksom ... jeg bliver interesseret ... jeg keder mig ... jeg bliver i tvivl ... jeg bliver nysgerrig”. Fælles for oplevelsestyperne er, at de altid handler om reaktioner hos den, der har dem. Det er jeg-budskaber, som ingen andre kan benægte, og derfor er de stærke i feedback. Ved at sætte ord på sine oplevelser på de iagttagne eksempler kan feedback-giver give modtageren personlig information om, hvordan det afsendte konkret er blevet modtaget. Omvendt kan feedback-giver spørge til modtagers egen oplevelse af det konkrete eksempel, de taler om. For eksempel kan vejlederen, der ”lægger mærke til, at du spørger om deres mening, mens du rækker venstre hånd ud mod dem”, opleve at blive glad og nysgerrig på fortsættelsen. Spørgsmålet: ”Hvordan havde du det lige der?” giver modtageren lejlighed til at mærke efter og reflektere over sin egen reaktion, som fx: ”Jeg var faktisk nervøs, for jeg havde ikke en kinamands chance for at vide, hvad de kunne finde på at byde ind med”. En sådan dialog kan give

10 Jarlnæs & Marcher (2004).

Positive fortolkninger som: "Du har fagligt overblik og er anerkendende" kan være rare at få, fordi de ligner komplimenter. Det er imidlertid svært at lære noget af fortolkningen, hvis den står alene, dvs. hvis den ikke er underbygget med eksempler. Det samme gælder for negative fortolkninger, men de er sjældent rare at få. For eksempel vil fortolkningen: "Du var helt fraværende" næppe blive modtaget med et smil, hvis udsagnet ikke underbygges med iagttagelser og oplevelser. Det kunne være iagttagelsen: "Du siger 'øh' 21 gange i løbet af fem minutter, og du ser op i loftet imens ...", der giver vejlederen oplevelsen: "Jeg begynder at kede mig", hvilket kan føre frem til fortolkningen: "Du var helt fraværende". Der medfølger ingen garanti for, at dette vil udløse smil og glæde hos Peter, men det bliver tydeligt, hvad vurderingen bygger på, og hvilken oplevelse det udløser hos vejlederen. På den måde bliver det også tydeligt, hvad der handler om den, der giver, og den, der modtager feedbacken. Desuden bliver det konkret for Peter, hvad fortolkningerne beror på, og at det ikke nødvendigvis handler om, at han er fraværende som person. Hvis en fortolkning ikke skal fremstå som en (endegyldig) dom, er det vigtigt at tjekke, hvad modtageren siger til fortolkningen: "Hvad siger du til det?", "Kan du følge det?". Derved kan feedbacken antage en dialogisk form, hvor fortolkninger kan undersøges af parterne i feedbacksamtalen.

En mulighed for vejleder kunne være kun at sige sine iagttagelser og oplevelser højt og spørge til Peters egen konklusion, dvs. fortolkning, fx: "Du siger 'øh' 21 gange i løbet af fem minutter, og du ser op i loftet imens ... Jeg begynder at kede mig. Hvad siger du til det?". Dette spejl kan være en øjenåbner for Peter, hvis han ikke er klar over, at det er det, han gør, samtidig med at han får en information om, hvordan det påvirker vejlederen. Derefter vil Peter formentlig selv kunne drage sin konklusion og selv bestemme sig for, om det er noget, han vil være opmærksom på fremover.

Forslag

Et forslag fra vejlederen, der kunne udspringe af eksemplet ovenfor, kunne for eksempel være: "Lad være med at sige 'øh', når du taler til folk". Dette råd kan være nok så velment, men det knytter sig til vejleders ønsker om noget, som Peter måske har svært ved at indfri. At tale med

fylde pauser i form af 'øh' kan være en tillagt vane, som ikke forsvinder automatisk, bare ved at man beslutter sig for det. Det kan også være, at Peter ikke selv ser det som et problem eller ikke har lyst til at lave om på denne vane.

"Hvis jeg var dig, så ville jeg ..." er en klassisk talemåde, der illustrerer feedback i form af forslag, der knytter sig mere til feedback-giveren selv end til modtageren. For det første er det ikke muligt, at jeg kan være eller blive dig. For det andet vil du givetvis ikke gøre som mig, fordi du er dig og ikke mig. For det tredje refererer en sådan feedback kun til giverens egen præference uden at skele til, hvad modtageren har lyst, kompetencer eller tilbøjelighed til. Måske skulle formuleringen snarere hedde: "Hvis du var mig, så ville du ...". Men de to parter er ikke identiske, de har forskellige ressourcer og holdninger til det, de foretager sig. Et hverdags eksempel på et sådant velment råd illustrerer dette:

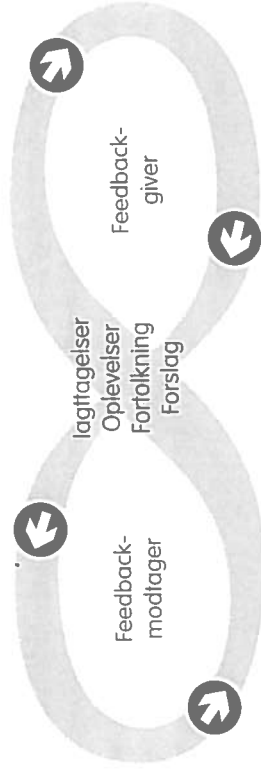
Feedback i form af forslag

Amalie på fem år er på besøg og er blevet inviteret til at spise med i familien. Familiens to drenge på fem og otte år er ved at lære at spise med kniv og gaffel, og de opdager, at Amalie putter maden i munden med fingrene. Det udløser et forurettet spørgsmål fra den yngste: "Skal Amalie ikke også spise med kniv og gaffel?". Den diplomatiske far svarer: "Jo, altså Amalie, hvis jeg var dig, så ville jeg også bruge en gaffel", hvortil Amalie helt nøgternt svarer: "Nej! Hvis du var mig, så ville du gøre ligesom mig."

Forslag og råd kan være både nyttige og værdifulde, især når de bliver givet på modtagerens præmisser, og især hvis denne har bedt om at få dem. Råd, der bliver givet uden denne fornemmelse for den andens behov og præmisser, er sjældent brugbare for den, der får de pågældende råd. I feedback kan råd og forslag kvalificeres ved at blive underbygget af iagttagelser, oplevelser og fortolkninger. Disse mellemregninger kan gøre det nemmere for modtageren at forholde sig til dem.

Læringsorienteret, dialogisk feedback

Feedback-modellen er *læringsorienteret* i den forstand, at den tager sigte på at konkretisere, adskille og dermed tydeliggøre de elementer, som er inkluderet i feedbacken. Det *dialogiske* kan opstå, når feedbacken ikke kun bliver en overlevering fra en giver til en modtager, men udvikler sig til en undersøgende proces mellem dem, hvor de bliver klogere sammen. En læringsorienteret, dialogisk feedback forstået som en fælles undersøgende proces er illustreret i figur 2.2.



Figur 2.2. En læringsorienteret dialogisk feedback-model.

En professionel feedback-giver, som fx en konsulent, en leder eller en vejleder, kan etablere rammerne for en læringsorienteret, dialogisk feedback ved netop at indtage en undersøgende position. Det betyder, at feedback-giver må være spørgende og udforske modtagers egne iagttagelser, oplevelser, fortolkninger og idéer til nye handlinger. En sådan dialogisk spørgen indebærer at dvæle ved et tema, åbne op, fokusere, skabe genkendelse og ikke mindst udforske feedback-elementerne. Den kan for eksempel komme til udtryk ved:

Fokuspørgsmål, der sporer ind på modtagerens egne perspektiver som udgangspunkt for dialogen:

- Hvad har du umiddelbart selv lagt mærke til?
- Hvad oplever du fungerer godt?
- Hvad kunne du godt tænke dig at blive bedre til?

Tjekspørgsmål, der etablerer fælles perspektiv med modtageren:

- Jeg iagttog, at du sagde: ”Jeg ved ikke, om I er enige i det”, kiggede ned og skrev noget på din blok. Kan du genkende det?
- Jeg lagde mærke til, at du sagde: ”Svaret er ledelse” og smilede. Kan du huske det?

Refleksionsspørgsmål på baggrund af iagttagelser, der giver modtager mulighed for selvrefleksion:

- Jeg iagttog, at du sagde: ”Jeg ved ikke, om I er enige i det”, kiggede ned og skrev noget på din blok. Hvad skete der dér?
- Jeg iagttog, at du sagde: ”Svaret er ledelse” og smilede. Hvad tænker du om det?

Refleksionsspørgsmål på baggrund af oplevelser, der får modtager til at reflektere over feedback-givers reaktion:

- Jeg iagttog, at du sagde: ”Jeg ved ikke, om I er enige i det” og mærkede, at jeg selv reagerede ved at blive i tvivl, om deltagerne skulle svare. Hvad var din hensigt?

Refleksionsspørgsmål på baggrund af fortolkninger, der får modtager til at udforske andre mulige fortolkninger:

- Jeg iagttog, at du sagde: ”Jeg ved ikke, om I er enige i det” i situationen og mærkede, at jeg selv reagerede ved at blive i tvivl, om deltagerne skulle svare. Det fik mig til at fortolke, at du egentlig ikke var interesseret i at høre deres svar. Hvad siger du til det?

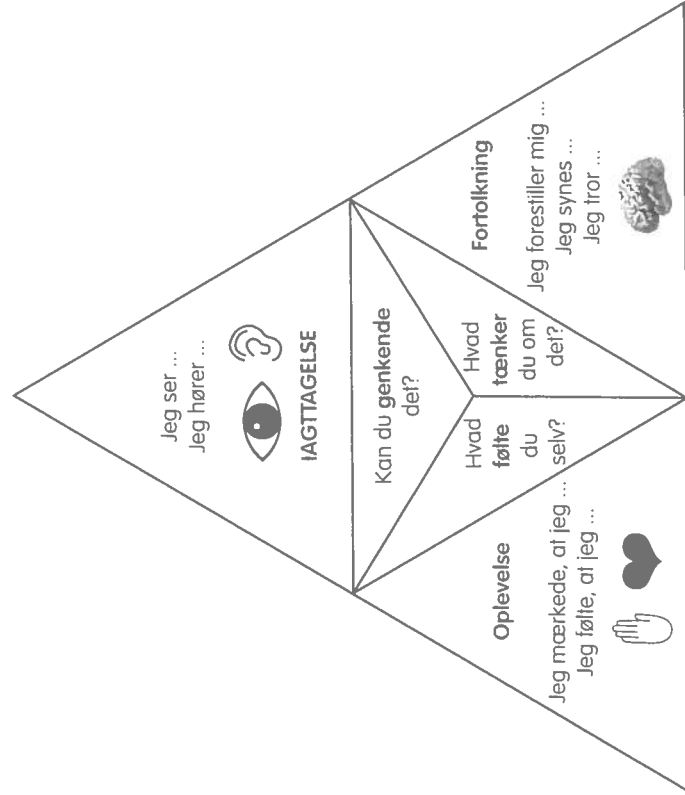
Refleksionsspørgsmål på baggrund af forslag, der får modtager til at udforske mulige idéer til forandring:

- Hvad forestiller du dig selv, du kunne gøre anderledes? Hvordan kunne du formulere det? Hvilken effekt tror du, det ville have?

- Hvad kunne du med fordel gøre mere af, som du allerede har gode erfaringer med nu?

På den måde kan feedback udvikle sig som en dialog, hvor modtageren får lejlighed til at forholde sig til det konkrete gennem spørgsmål som: "Kan du genkende det?" og "Kan du huske det?". Modtageren bliver også spurgt til sin egen oplevelse af den konkrete situation: "Hvad følte du selv?", "Hvad var din egen reaktion?". På samme måde bliver fortolknin-gen også et anliggende, der kan nuanceres og udfordres gennem spørgs-mål som: "Hvad tænker du selv om det?", "Hvad er din egen opfattelse?".

Figur 2.3 viser, hvordan iagttagelser, oplevelser og fortolkninger kan være afsæt for en egentlig dialog, der udforsker forskellige perspektiver i feedbacken. Feedback-giver kan bruge figuren som samtalemodel i feedback-samtaler og på den måde adskille iagttagelser, egne oplevelser og fortolkninger samt stille undersøgende spørgsmål, der lægger op til dialog om feedbacken.



Figur 2.3. Dialogisk feedback-samtale.

Læringsorienteret, dialogisk feedback betoner både i tilbagemeldinger og spørgsmål konsekvent koblingen til det iagttagelige, så feedback ikke bliver løsrævne vurderinger og spontanfortolkninger, men derimod får solidt fæste i det konkrete. Det betyder, at feedback-giver må bestræbe sig på at være præcis og nuanceret både i tilbagemeldinger og spørgs-mål.¹¹

Faldgruber i feedback

På papiret er den dialogiske feedback-model simpel og enkel. Den er umiddelbart til at forstå. Men at tilegne sig den som en professionel kompetence i praksis kan derimod volde nogle vanskeligheder – det er i hvert fald erfaringen efter i mange år at have trænet ledere, medarbejdere og studerende i at give dialogisk feedback. Kompetencen består i her-og-nu at kunne skelne iagttagelser, oplevelser, fortolkninger og forslag fra hinanden og bevidst kunne italesætte dem hver for sig. Denne kompetence behøver man ikke i hverdagens samtaler, som netop er kendeteg-net ved, at elementerne ikke er adskilte. Det er imidlertid erfaringen med hverdagssproget, der kan gøre det svært at praktisere dialogisk feedback på en professionel måde.

Hverdagens samtaler er fyldt med fortolkninger og forslag. De duk-ker også helt spontant op i feedback-samtaler. Det svære er at få fat i og italesætte iagttagelser og især oplevelser. I hverdagssproget handler

¹¹ Reflekterende team kan ses som en systemisk måde at give læringsorienteret feedback på (Andersen, 1996), som er meget forskellig fra en dialogisk tilgang. Det reflekterende team observerer en samtale. Samtaleparterne eller det reflekterende team standser så samtalen på et tidspunkt, hvorefter det reflekterende team taler om samtaleparternes idéer og spørgsmål uden at henvende sig til dem (ibid., s. 70). Det reflekterende team omtaler således bevidst samtaleparterne i 3. person. Feedback handler her om at skabe "en tilpas forstyrrelse" hos modtagersystemet, ved at afsendersystemet tilbyder "en mulighed for en midlertidig strukturel kobling" (ibid., s. 54) til nye tanker og idéer. Feedback-givere og -modtagere skal således ikke som ved dialogisk feedback skabe en kontakt, hvor iagttagelser og oplevelser bevidst italesættes i en dialog. Ifølge denne systemiske tankegang tager feedback-modtagerne nemlig kun det til sig af det reflekterende teams fortolkninger og forslag, som de kan bruge, dvs. som er tilpas forstyrrende.

udsagn, der starter med: ”Jeg føler ... jeg oplever ... jeg fornemmer”, ikke nødvendigvis om feedback-giverens oplevelser. I den første af Peters fortællinger kunne vejlederen sige:

- Jeg oplever, du virker fraværende.

Feedbacken er her fortolkende (”du virker fraværende”), selvom vejlederen umiddelbart tager ansvar for, at det er hendes egen fortolkning (”Jeg”). Det kan gøre det nemmere for Peter at modtage den fortolkende feedback, men den er stadig ikke underbygget med konkrete iagttagelser og oplevelser. Det samme gælder for:

- Jeg føler, dit tempo er alt for lavt.
- Jeg fornemmer, det er svært for dig at holde momentum.

Sprogligt er der ikke noget galt med sætningerne, men rent logisk er de noget sludder: Man kan opleve, føle og fornemme egne oplevelser, følelser og fornemmelser – aldrig andre. Der er derfor tale om pseudooplevelser eller netop fortolkninger, der er camoufleret som vejlederens oplevelse. Da man ikke logisk kan stille spørgsmål ved andres oplevelser, kan det være svært for Peter umiddelbart at sige fra overfor vejlederens ”oplevelser”, hvis det ikke bliver tydeligt for ham, at det i virkeligheden drejer sig om fortolkninger. I værste fald overtager Peter de negative fortolkninger og mister troen på egen formidlingsevne. Hvis han derimod bliver opmærksom på, at det er fortolkninger, kan han bede vejlederen om eksempler (iagttagelser), så han har et grundlag for at forholde sig til vejlederens fortolkninger. Det gælder også, hvis det er positive fortolkninger, der er forklædt som en oplevelse:

- Jeg føler, du har styr på det nationaløkonomiske.

Fortolkninger kan også være camoufleret som iagttagelser:

- Jeg kan se, at du er fraværende
- Det lyder, som om det er svært for dig at holde momentum
- Jeg kan høre, at du er inde i stoffet.

Vejlederen kan ikke se, om Peter er fraværende, eller høre, om han har svært ved at holde momentum, eller om han er inde i stoffet – det er hendes påstande og fortolkninger, som hviler på usagte iagttagelser og oplevelser. Hvis vejlederen ikke af sig selv formulerer iagttagelser og oplevelser, kan Peter spørge ind til dem.

For at man kan praktisere en dialogisk feedback-samtale, forudsætter det, at feedback-giveren kan adskille og præcisere, hvad der tilhører modtageren (iagttagelser), og hvad der tilhører hende selv (oplevelser). Den mindre øvede feedback-giver kan næppe helt undgå nogle gange at formulere pseudooplevelser og pseudoiagttagelser, som hun vil være vant til fra dagligdagens samtaler. Det vil derfor være en hjælp, hvis feedback-giver og -modtager indbyrdes aftaler, om de vil tilstræbe en dialogisk feedback-samtale, da modtageren så får mulighed for at spørge ind til iagttagelser og oplevelser – og dermed også får et medansvar for feedback-samtalen.