

Om återkopplingens dilemman

Ur relationellt perspektiv

Sören Augustinsson

I denna artikel utgår jag ifrån att återkoppling är ett väsentligt begrepp för att förstå relationer mellan människor. Återkoppling stödjer tveklöst också lärande och utvecklingsprocesser hos individer och grupper (Argyris & Schön, 1996). Eraut (2006, s. 111) säger så här om begreppets acceptans inom samhällsvetenskap: "Feedback is now accepted as a key factor affecting learning and is a key feature of interpersonal communication". Han ringar vidare in återkopplingens arena som; "Any communication that gives some access to other people's opinions, feelings, thoughts or judgements about one's own performance." (s. 113). I centrum är således kommunikation mellan människor som på något sätt syftar till att påverka prestationer.

Syftet med detta paper är att diskutera återkoppling som ett mångdimensionellt fenomen och anlägga några perspektiv utifrån sammanhang, roller, uppdrag, syfte, prestationer, meningsskapande (tolkning) och känslor. Jag avgränsar mig här således inte till en instrumentell framställning av återkoppling. Istället ser jag återkoppling, i denna text, ytterst som en fråga om relation, en komplex relation mellan människor.

Neurofysiologen Antonio Damasio (2011) har visat att språket framkallar konkreta bilder i hjärnan. Om vi tar ordet hund letar hjärnan upp en konkret hund ur hjärnans gömmor som består av erfarenheter, kunskaper och upplevelser sedan tidigare. Därför är det rimligt att här i texten ha en så konkret gemensam bild som möjligt. Situationen som denna artikel kretsar

kring är då läraren och studenten pratar om uppsatsen, en bit in i uppsatsarbetet.

Ett kvistigt mångtydigt begrepp

Återkoppling är ett kvistigt begrepp beroende på att dess faktiska innehåll är beroende av sammanhanget som anspelar på roller och uppdrag som exempelvis pedagog, expert, myndighetsperson, handledare, chef, kollega eller vän. Vidare måste vi ta i beaktande syftet med återkoppling och vilka prestationer och resultat som är de förväntade. I denna text sker således en avgränsning till sådana sammanhang där människor möts i syfte att påverka prestationer av något slag hos den andre. Mer bestämt lärarens syfte med att påverka studentens prestationer vid uppsatsskrivande. Centrala aspekter för relationen lärare – student är sammanhang, roller, uppdrag och syfte. Emellertid, ytterligare aspekter som meningsskapande (tolkning) och känslor lär vi inte heller kunna undvika att beakta när begreppet återkoppling som relation diskuteras.

Begreppet, symboler och dess representation

Avståndet mellan ett begrepp såsom återkoppling -dess definitioner- och den praktik där verklig återkoppling sker är inget rakt streck. Språket kan aldrig fullt ut representera praktiken. Jag grundar problemet med avståndet, begrepp-praktik, i att språket har en oförmåga att omedelbart och direkt representera en verklighet (Czarniawska, 2005). Återkoppling är en sådan symbol. Vad som sker i relationen mellan lärare och student är ett 'utbyte' av symboler vars betydelser och innebörder delas troligen i mindre grad i början av en handledning för att sedan förstärkas, till ett vi, ju längre och tätare kommunikation blir med tiden. Det ställs också krav på att handledaren konkret har koll på vad studenten har förstått. Här framträder en ömsidig återkoppling kring symbolers innehåll och mening. Därför

ska jag här utveckla något mer vad symboler kan ses som. Socialantropologen Clifford Geertz (1993, s. 49) menar att symboler: ... "are thus not mere expressions, instrumentalities, or correlates of our biological, psychological, and social existence; they are prerequisites of it". För att överhuvudtaget kunna förstå något måste symboler användas. Även Mead (1976, s. 115) framhåller att människans medvetande knappast kan existera utan ett gemensamt delat (intersubjektivt) symbolsystem som visar sig i relationen. Han skriver:

Vi talar ibland som om att en person skulle kunna bygga upp ett helt resonemang i sitt medvetande, och sedan forma det i ord för att förmedla det till någon annan. Faktum är att vårt tänkande alltid sker med hjälp av någon slags symboler ... I en tankeprocess måste det finnas någon slags symbol som kan syfta på meningen, dvs., som tenderar att framkalla responsen, och likaså tjäna detta syfte för andra personer.

Vad Mead uttrycker ligger i linje med Damasio (2011) forskning. Han menar att vi tänker i bilder; symboler omformuleras i hjärnan till bilder från tidigare, i en bred tolkning, erfarenheter och upplevelser. På så sätt lever symboler och dess bild i symbios med varandra både i hjärnan och i relationer mellan människor. Ett sådant synsätt ligger i linje med Jackson och Carter (2002) som framhåller att symboler är verktyg för upplevelser och handling, genom att symbolerna tillskrivs mening (betydelser och innebörder). Om jag tolkar dem rätt innebär mening en konkret bild, vilket de kallar för betydelser och innebörder. Därför kan symbol och representation, ses som synonymer i symbios med varandra därför att: " ... a particular sound or word stands for, symbolizes or represents a concept that it can function, in language, as a sign and convey meaning..." (Hall, 2003, s. 2). Även förnimmelser och känslor framkallas genom symboler. Dessa förnimmelser kallar Damasio (2011, s. 7) för emotioner, något förenklat framkallar emotioner (något yttre)

känslor (inre fysiologiska processer). Symbolen "löss" kan representera något som får en del att känna obehag. Ordet innehåller för personen i fråga emotioner som framkallar en känsla av kanske obehag. Obehaget framkallas genom emotioner som kommer från ett sammanhang, en händelse, som kan berättas som "Du vet när min dotter fick löss...". Symboler representerar ofta inte bara något, utan de framkallar handlingar. T ex inköp av lus-kam.

Även fysiska föremål som en hammare är en symbol -representerar något som kan användas för att slå i en spik eller ...-. En symbol representerar alltså något utöver sig själv. På så vis blir symbolen levande genom betraktarens öga eller som Ricoeur skriver att "symbolen ger något att tänka på, den ger upphov till, eller föder, tänkande" (i Gustafsson, 1998, s. 40). Språk, mening, meningsskapande, emotioner, symbol, representation och relation kan således knappast förbises när återkoppling diskuteras, enligt mitt förmenande. Med stöd i ovanstående måste vi också hålla i minnet att "Dogs bark. But the concept of "dog" cannot bark or bite" (Hall, 2003, s. 17).

Så, i återkoppling är symbolerna och dessas representationer naturligtvis centrala liksom i all annan kommunikation. Att som lärare till studenten uttrycka tydliga och konkreta förslag på justeringar i uppsatsen innebär inte att studenten har uppfattat vad som sagts på "samma sätt" som läraren avser. Genom att människan är en symboltolkande varelse, där symboler också framkallar känslor, får detta stor betydelse för hur vi ser på vad som sker vid återkoppling och dess effekter. Att tro att studenten uppfattar återkopplingens innehåll, betydelser och innebörder på samma sätt som läraren är således lite naivt. Inte bara symbolerna innehåller känslor, utan sammanhanget i dess helhet kontexten förknippas också med emotioner som framkallar olika känslor. Så, känsla och kognition hänger intimt

samman, vilket gör handledning till en knepig situation. Det är då vi behöver tänka i intersubjektivitet som innebär ett gemensamt meningsskapande om texten (uppsatsen i bred bemärkelse), situationen (alltså kontexten i form av rummet och tiden) och vad som behöver göras framöver. Det vill säga en gemensam överenskommelse som konstrueras i situation och samtal.

Intersubjektiv mening - återkoppling?

Vid återkoppling handlar det således om att tillse att någon form av gemensam, intersubjektiv, mening t.ex. kring en viss teori, metod och uppläggning skapas. När det är som bäst delar vi med andra samma mening i symboler (santalet och objekten vid handledningen). Denna gemensamma mening måste således skapas. Hall (2003) menar att det är först när en symbol blir uppenbar och konkret som de framkallar mening som kan leda till någon form av respons och handling. Exempelvis gemensam mening om varför en viss metod är lämplig att använda i ett visst sammanhang. Om vi använder Damasio's (2011) neurofysiologiska forskning blir symbolen uppenbar och konkret när symbolen hund framkallar hos oss en konkret bild av en faktisk hund. Ordet hund får sin betydelse och innebörd först när vi vet hur en hund ser ut. Först när vi kan i huvudet framkalla bilden av en hund är symbolen meningsfull. Att framkalla, eller ge, symbolen en mening är oftast en kollektiv process.

Inte så att den konkreta bilden är något vi direkt tänker på (t.ex. en faktisk hund), istället är det en neurofysiologisk process som framkallas först när något ber oss att beskriva vad en hund är. Då framträder bilden medvetet. Be studenter rita en mössa och alla kommer att rita olika konkreta mössor utifrån

deras konkreta erfarenheter och upplevelser. Samma gäller frågan om ordet "galge", samtliga kommer att svara att hänga kläder eller hänga människor. Men när vi frågar mer ingående kommer det fram att de svarat abstrakt, men samtidigt konkret utifrån en galge som hänger i hallen där just dagens jacka hängdes upp på. Enkelt uttryckt; vi använder våra erfarenheter och upplevelser för att tolka och utvärdera något här och nu. Detta gäller också återkoppling!

Att ställa oss frågan om vad som konkret är en mössa (rita en mössa) eller galge (hur ser din galge ut) finner vi också likheter med Wittgenstein som ställde sig frågan Vad är tid? Och konstaterade att så länge *ingen frågar* vad tid är, vet vi vad tid är. Men när vi ställer frågan om "vad är tid?" (ungefär som frågorna ovan om en hund, en mössa och en galge) blir vi genast osäkra på vad tid egentligen är. Vi tror oss veta, men att veta är något annat än att tro oss veta. Här kan det då vara lämpligt att ställa oss frågan, i linje med Damasio och Wittgenstein: Vad är återkoppling? Hur kan vi se på återkoppling som begrepp och praktik?

Dessutom är praktiken mer än varom vi kan tala och skriva om (Johannessen, 1999; Polanyi, 1974; Shotter, 2008). En av filosoferna som inspirerat många forskare är just Ludvig Wittgenstein genom sin praxisfilosofi. Exempelvis Johannesson (1999, s. 23f) beskriver förhållandet mellan begrepp och praxis med hänvisning till Wittgenstein på följande sätt:

- En definition eller språkbruksregel kan användas på många olika sätt.
- En otadlig definition ger inget recept på hur den skall användas.
- Vi måste därför skilja skarpt mellan själva definitionen eller regeln uppfattad som en logisk form och den möjliga användningen av definitionerna.

-Alla definitioner används dessutom i en rymd av förutsättningar som inte själva kommer till synes i definitionen. Skälet till detta är att definitionshandlingar utföres inom ramen för en språklig helhetsförståelse. (texten är något justerad för att passa in här)

Sammanfattningsvis är innehållet mellan praxis och begreppet ingen rak linje. Om vi försöker att konkret och exakt beskriva med regler vad en handledare ska göra kommer det inte att bli så i verkligheten. Möjligen kan konkreta förslag, modeller och tillvägagångssätt låta oss inspireras i vår specifika praktik. Därför handlar relationen mellan teori/symboler/metoder/verktyg och praxis om översättning (från begreppsdefinition till praxis, eller omvänt). Översättningen mellan modell för handledning och praxis är här således en central aspekt (Czarniawska, 2005).

Av ovanstående skäl kommer jag således inte heller att ägna mig åt att beskriva exakt hur återkoppling ska genomföras (se t.ex. Lundahl, 2014, s. 45ff). Vad som önskas av återkoppling utifrån gängse föreställningar och illusioner utmanas genom att ta på allvar praktikens komplexitet och dess logik (Stacey & Mowles, 2016). Evidens, tron på förutsägbarhet, kontroll, standardisering och smart-mål är några av dessa föreställningar och illusioner som vi tror är sanna och sällan ifrågasätter (Augustinsson, 2006). Dessa föreställningar tar sällan hänsyn till vad vi vet om symboler och dess funktion av att framkalla konkreta bilder (Damasio, 2011; Hall, 2003).

Några ytterligare utgångspunkter

Återkoppling är något som ständigt sker i relation mellan människor, en socialpsykologisk process. Kanske kan vi gå så långt som att konstatera att det är en elementär socialpsykologisk process, en bekräftelse på relation och närvaro mellan två eller flera människor. Vi nickar, ställer frågor, bekräftar att vi har

förstått eller på något annat sätt meddelar oss till den andre. Ansiktsuttryck och kroppshållning är också delar i denna magnifika teater som utspelar sig på den arena som utgörs av socialpsykologiska processer. Asplund (1992) kallar denna arena för aktiva relationer bestående av i dess elementära gestaltning social responsivitet som är en form av "svar eller 'gensvar'" (s. 11). Denna arena kräver fokus i stunden av de medverkande, finns inte fokus närmar vi oss social responslöshet. Vi samtalar med en person som vi inte upplever närvarande i stunden. Det tycks som om han/hon talar till någon annan, eller inte finns närvarande. Där saknas eller åtminstone tryter "svar eller gensvar". I dess mest extrema variant, som Asplund beskriver, är när någon som vi hälsar på inte ens ger sken av att ha sett oss, än mindre respondera på vår hälsning. I min tolkning innebär social responslöshet att en aktiv relation saknas. En aktiv relation kallar jag för mellanrum. Detta mellanrum förblir tomt och innehållslöst vid social responslöshet. Vad har social responsivitet och mellanrum med återkoppling att göra? Läraren är i relation till eleven i ett fysiskt rum, social responsivitet ska flöda, och i detta flöde bildas ett mellanrum som fylls med något unikt för just den här situationen. Följaktligen kan återkoppling liknas vid en respons mellan människor på en konkret plats vid en viss tidpunkt alltså i en specifik kontext. Naturligtvis, som jag återkommer till, finns regler och rutiner att följa. Vidare kan viss typ av respons generaliseras; ett telefonsamtal avslutas inte med att vi slutar att prata, utan den som har ringt upp markerar oftast att nu börjar samtalet gå mot sitt slut.

Relation och mellanrum

Begreppet relation är här intressant. Första frågan är: Kan vi ställa oss utanför en relation? Svaret kan inte bli något annat än ett klart nej, om vi inte befinner oss i sociala responslöshetens rum. Relation får anses som en existentiell premiss. Men vad är

relationers karaktär? Relationers karaktärer är allt annat än statiska. Relation innebär något förenklat att a/ det finns en förbindelse, b/ det finns ett innehåll i denna förbindelse. Relation utgörs därför knappast av ett rakt streck med ett givet innehåll mellan två punkter. Metaforen av kommunikation som sändare och mottagare leder oss således på villovägar, om vi tar på allvar symbolers innehåll som jag diskuterade i ovanstående avsnitt. Snarare är relation ett rum mellan två punkter, ett *mellanrum*, där *något* försiggår (Augustinsson och Ericsson, 2011). Detta något kan vara skapande av intersubjektiv mening kring vad som studenten ska göra och varför. Vad som sker i rummet blir synligt också i det latinska ordet "rela'tio" som betyder återförande, redogörelse och skildring som kan kopplas till re'fero som betyder bära tillbaka, överlämna, rapportera och meddela. En form av dialog som kan vara synonymt med mellanrum. Dialogen skapar ett innehåll i mellanrummet genom social responsivitet och samtal med hjälp av symboler som blir till verktyg för goda prestationer som student. Detta osynliga, men påtagliga rum, mellanrum, beskriver Porsfelt (2001, s. 248) på följande sätt:

Jag vill försöka förstå denna komplexitet genom att se det som motstridigheternas eller relationernas rum. En mängd förhållanden, krav, strukturer, möjligheter, värden och praktiker i relation till varandra formar en sorts gränsszon, en zon för reflektion som utgör grund för utveckling rörelse och handling. Denna gränsszon utgörs av vad jag vill benämna mellanrum.

Både Asplund (1992) och Porsfelt (2001) menar således att det är fråga om en aktiv relation där närvaro i tid och rum, mentalt och känslomässigt krävs av två eller flera individer. Närvaro kräver ett ömsesidigt beroende. Vi är tillsammans och ömsesidigt beroende i en viss tid och i ett specifikt sammanhang med dess känslöstämning. Ömsesidighet är mellan individer. I mel-

lanrummet skapas en ömsesidighet. Vi är till och med ömsesidigt beroende av varandra. Utan den andre finns inte jag, utan lärare finns inte studenten, och omvänt. Du och jag är beroende av varandra. Ett du och ett jag som sjunker in i skuggan (Josselson, 1996, s. 148) och bildar ett abstrakt vi. Mellanrummet blir således en produkt av att varje individ bidrar och deltar i skapandet av detta vi som består av mellanrum med innehåll som både du och jag samtidigt bidrar till.

Det finns emellertid en ytterligare central dimension som kan tillföras vid återkoppling som relation och mellanrum. En bred definition av återkoppling är således att det är en del av innehållet i den interaktion som sker mellan individer, och inom individen. George H. Mead visar att individen för ett samtal med sig själv samtidigt som en relation och interaktion med omgivningen är etablerad. Han skriver att: "I en tankeprocess måste det finnas någon slags symbol som kan syfta på meningen, dvs., som tenderar att framkalla responsen, och likaså tjäna detta syfte för andra personer." (1976, s.115)

Den respons som individen vill framkalla hos den andre framkallas även hos honom själv. Något enklare uttryckt; genom att säga något till studenten säger jag samma sak samtidigt till mig själv som lärare. Med hänvisning till Mead framhåller von Wright (2000, s. 121) att medvetandet: "... handlar om en ständig process av meningsskapande, och mening kan aldrig skapas i enrum, att mening alltid är intersubjektiv...". Ralph Stacey och Chris Mowles (2016) har under en lång tid använt sig av ovanstående synsätt för att utveckla vad de kallar för "complex responsive processes in relations". Identitet, makt, värderingar och normer är de väsentliga delarna i dessa responsiva processer i relationer, t ex då återkoppling sker. Här kan vi fundera på

vår identitet, hur vi utövar makten som lärare? och vilka normer och värderingar lutar jag mig emot vid återkoppling till studenten som är mitt uppe i uppsatsskrivandet?

Sammanfattningsvis är vi ömsesidigt beroende av varandra, lärare student. Jag finns inte som en isolerad enhet, utan vad som finns är ett vi, lärare – student, och ett vi finns inte utan ett ytterligare dem. Ett dem skulle kunna tänkas vara studentkolleger och lärarkolleger. Men här finns en svårighet. Om handledningsrelationen innehåller ett innehållsrikt mellanrum, finns de där andra alltid utanför det aktuella rummet och tiden. Om jag hämtar ett annat exempel: Tänk dig en skog, mamma och pappa och där barnet pekar med pekfingret på en ekorre i en tall fem meter längre bort. Barnet tänker inte på vad duktig jag är. Istället är pekandet på ekorren ett utslag för skapande av ömsesidighet. Barnet pekar för att göra något tillsammans, alla i familjen ser en ekorre som ömsesidigt delas och blir en del av vi, en gemensam berättelse. Vi, familjen, såg en ekorre i trädet. Händelsen blir således en berättelse som barnet sedan kanske berättar på förskolan och där möter andra liknande berättelser som tillsammans bildar en större berättelse. Således inkluderas i mellanrummet också ett förhållande till de andra, som i exemplet med förskolan långsamt kan inkludera andra och bli till nya berättelser (Arenth 2013), en ömsesidighet som troligen också kan uppstå mellan lärare (grupp av lärare) och student (grupp av studenter).

Ovanstående utflykt i mellanrummet och ömsesidighetens rymd gäller också för återkoppling i alla dess olika former. Former är här intressant för det är just former som sätter ramar (Lidman, 2006) för innehållet i återkoppling som kanske är mer formell än vardaglig. Former inkluderar materiella såväl som sociala strukturer som bidrar till att skapa en specifik situ-

ation av återkoppling inramat i tid och rum. Därför är det intressant att fundera kring vilka former av återkoppling som finns. Jag pekar på några exempel i nedanstående avsnitt. Exempelen är inte uttömmande, syftet är att ge exempel på några former av återkoppling.

Några aspekter på typer av...

Något förenklat domineras återkoppling av två typer; negativ och positiv. Dock faller negativ och positiv inte under vad vi i vardagssammanhang förknippar med dessa ord. Norman (2001, s. 163) kallar negativ återkoppling för korrigerande sådan, vilket bättre beskriver vad det är fråga om. Utfallet av en handling jämförs här med önskat utfall, målet som är avgränsat i tid och innehåll. Negativ och korrigerande återkoppling har sin grund i andra världskriget och nedskjutning av fiendeplan. Skyttarna vid en kanon avlossar ett skott vars granat exploderar 10 meter efter planet, nästa skott exploderar 10 meter före planet. Genom att mäta den negativa avvikelsen för varje skott i förhållande till fiendeplanet och dess hastighet kan ett tredje skott med stor precision träffa planet. Alltså, syftet med negativ återkoppling i dess grund är att åstadkomma korrigerande avmätta avvikelse i förhållande till ett känt mål.

Utformande och användning av på förhand bestämda mätbara och tydliga mål utgör således ett vanligt fenomen som utmärks av korrigerande återkoppling för att styra och kontrollera handlande och läranderesultat. Återkoppling, i denna form, används således för att beskriva en process som i mindre eller högre grad syftar till att kontrollera och förutbestämma ett väntat resultat. Syftet är egentligen att reducera graden av komplexitet. Helst vill de reducera komplexiteten så att det på förhand avsedda och kända också blir resultatet. Med komplex-

itet avses sådana sammanhang där vi fullt ut inte kan kontrollera förhållandet mellan medel och resultat. Det oförutsedda spelar oss således ständigt ett spratt! I värsta fall leder ett sådant handlande som innebär att vi försöker reducera komplexiteten till att vi förblindar oss att se det där andra som också påverkar. Vi låtsas att komplexiteten inte finns närvarande. Målstyrning, evidens och alltför konkreta modeller för handledning kan ibland bli till en fälla som förblindar oss, eller skjuter i bakgrunden, gömmer, vår förståelse av vad som faktiskt sker. Ett faktiskt skeende som också innehåller processer som berör politik, makt, symbolism, känslor och identiteter, som jag berört ovan.

Positiv återkoppling syftar till att gå utöver det kända, att utmana och utveckla, bryta mot för givettagande, standardiseringar och regler. Positiv återkoppling är vad Senge (1994, s. 79) benämner som "Reinforcing (or amplifying)" och Battram (1999) som "increasing returns" för att förtydliga vad det är fråga om. Om vi förenklar dessa benämningar till förstärkande återkoppling blir definitionen en fråga om processtyrning där målen och resultaten inte på förhand, åtminstone inte i dess detaljer och på längre sikt, är bestämda och kända. Naturligtvis finns här också en inramning av vad som kan och bör sägas som återkoppling. För att hantera, klura ut nya lösningar och utveckla ny kunskap är återkoppling som förstärkning väsentlig för utfallet. Förstärkande återkoppling har fokus på processer (verb). Korrigerande återkoppling innebär en korrigering mot uppsatta och på förhand kända, konkreta, exakta och avgränsade mål. Substantiv är i centrum. Således är återkoppling en fråga om vilken typ av resultat som ska nås. Verb och substantiv kan således ses som ingredienser som särskiljer typer av återkoppling. Återkoppling, som korrigerar mot känt mål, för att uppnå förväntade resultat (substantiv) som på förhand

är känt i dess detaljer, eller återkoppling som har fokus på processer (verb) som t.ex. utveckling av förmågor, kreativitet och kritiskt tänkande?

Avslutning

Vad är syftet med återkopplingen? Vad är goda prestationer i relationernas mellanrum? Vad är sammanhanget? Tid och plats? Historia, föreställningar, normer och värderingar? Makt? Identitet? Känslor? Eraut (2006) konstaterar att återkoppling är en central faktor i interpersonell kommunikation, eller med ett enklare uttryck; i relationer pratar och gör människor saker tillsammans där de responderar både på vad de själva för fram såväl som responderar på vad den andra gör och säger. Som jag nämnde inledningsvis kan processen liknas vid att byta bilder. Emellertid, förståelse av vad som sker vid byte av bilder är så mycket mer om vi närmar oss dess innehåll. Jag har i denna text bara berört en liten del av komplexitetens mellanrum, det i relation mellan människor.

Referenser

- Arendt, H. (2013). *Den Banala Ondskan. Eichmann I Jerusalem*. Göteborg: Daidalos.
- Argyris, C. och Schön, D.A. (1996). *Organizational Learning*. USA: Addison-Wesley.
- Asplund, J. (1992). *Det Sociala Livets Elementära Former*. Göteborg: Korpen.
- Augustinsson, S. (2006). "Om Organiserad Komplexitet: Förslag Till Integration Av Organisering, Lärande Och Kunnande." Arbetsvetenskap. (Avhandling nr 46, Luleå universitet).
- Augustinsson, S. och Ericsson, U. (2011). Mellanrummet. in *Skiss. Konst, Arbetsliv, Forskning. 9 Rapporter*, red. A. L. Widoff, Malin. Stockholm: Konstfrämjandet.
- Batram, A. (1999). *Navigating Complexity. The Essential Guide to Complexity Theory in Business and Management*. London: The Industrial Society.
- Czarniawska, B. (2005). *En Teori Om Organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Damasio, A. (2011). *Du Och Din Hjärna. Så Skapar Hjärnan Ditt Medvetande*. Sundbyberg: Optimal förlag.
- Eraut, M. (2006). "Feedback." *Learning in Health and Social Care*, 5(3), 111-18.
- Geertz, C. (1993). *The Interpretation of Cultures*. London: Fontana Press.
- Gustafsson, B-Å. (1998). *Symbolisk Organisering*. (Dissertations in Sociology 27, Sociologi Lunds universitet).
- Hall, S, ed. (2003). *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: SAGE.
- Jackson, N. och Carter, P. (2002). *Organisationsbeteende I Nytt Perspektiv*. Malmö: Liber.

- Johannessen, K. S. (1999). *Praxis Och Tyst Kunnande*. Stockholm: Dialoger.
- Josselson, R. (1996). *The Space between Us*. London: Sage.
- Liedman, S-E. (2006). *Stenarna i själen. Form och materia från antiken till idag*. Finland: Albert Bonniers förslag
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning För Lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Norman, R. 2001. *Reframing Business. When the Map Changes the Landscape*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Mead, G.H. (1976). *Medvetandet, Jaget Och Samhället Från Socialbehavioristisk Ståndpunkt*. Kalmar: Argos.
- Polanyi, M. (1974). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Porsfelt, D. (2001). Management Trainee. Möten Med Förhinder. (Avhandling Arbetsvetenskap, Luleå Tekniska universitet, Luleå).
- Senge, P. (1994). *The Fifth Discipline*. London: Currency Douleday.
- Shotter, J. (2008). Dialogism and Polyphony in Organizing Theorizing in Organization Studies: Action Guiding Anticipations and the Continuous Creation of Novelty. *Organization Studies*, 29(4), 501-24.
- Stacey, R.D och Mowles, C. . (2016). *Strategic Managemant and Organisational Dynamics. The Challenge of Complexity to Ways of Thinking About Organisations*. Harlow: Pearson.
- von Wright, M. (2000). *Vad Eller Vem? En Pedagogisk Rekonstruktion Av G H Meads Teori Om Människors Intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.