

Teamudviklingssamtalen

- Læringsrum i
arbejdslivet?



Søren Egeberg Christensen
Ditte Lykke Johansen
10. semester, Kommunikation, IPOK
Vejleder: Søren Frimann
Aalborg Universitet, 2009

TITELBLAD

Titel: Teamudviklingssamtalen – Læringsrum i arbejdslivet?

10. semester (IPOK), Aalborg Universitet, juli 2009

Vejleder: Søren Frimann

332.189 typeenheder – 138,4 normalsider

Søren Egeberg Christensen

Ditte Lykke Johansen

ABSTRACT

This thesis is about development through learning. We study Interpersonal Communication, and thus we narrow down our interest in learning to learning as it takes places between individuals through communication in an organizational context. As a result of our interest in communication, this thesis takes a view on learning as socially constructed, and we collaborate with Hjørring Municipal, who made several team development conversations available to us. Under the framework of social constructivism, which is narrowed down to the four grades of social constructivism as presented by Søren B. Wenneberg, we analyze the team development conversations in an attempt to answer our interest which is summed up through the question: *How does communication take place during the team development conversation in Hjørring Municipal, and what positive and negative implications does this have for learning?*

Our view of learning as socially constructed has implications for our understanding of learning, as well as associated theories that we put into use. In regards to learning we have made a choice to primarily look at an interaction-dimension, where we narrow our choice down to Etienne Wenger, who looks at learning through communities of practice. We then branch out from this understanding of learning to both communication and organization. We include dialogue theory as represented by Helle Alrø and Marianne Kristiansen as an entry point to communication, and we use Peter Berger and Thomas Luckmanns theory of the social construction of reality as an entry point to organization.

After gaining an understanding framework of learning, communication and organization as socially constructed, we then take an analytical look at the team development conversation. Through our framework of understanding, we select various forms of local text analytical theory, which include: Discourse theory and power as presented through Teun van Dijk and Michael Foucault, competences in dialogue as presented through Helle Alrø and Marianne Kristiansen and finally speech acts through John Austin and John Searle.

We then put the mentioned theories into use through our analysis. Through the results of the analysis and in combination with our framework of understanding we seek to answer our initial interests, namely what sort of communication we can classify as either having positive or negative implications on learning in an organizational context.

FORORD

Hvordan kan læring og kommunikation forenes i en organisatorisk ramme, og hvordan kan læring gennem kommunikation undersøges i praksis? Vi undersøger i dette speciale den indbyrdes forbindelse mellem de tre paradigmer læring, kommunikation og organisation og udfærdiger vores eget begrebsapparat til analyse i praksis.

Specialet er blevet til på Kommunikationsoverbygningen inden for retningen Interpersonel Organisationskommunikation, hvor vi har studiet af mellemmenneskelig kommunikation i organisatoriske kontekster som særligt fokusområde.

Specialet bygger på et samarbejde med afdelingen Teknik og Miljø i Hjørring Kommune, hvor vi har fulgt tre teams under deres første teamudviklingsamtale. Vi undersøger læringspotentialer i disse teamudviklingssamtaler.

Til det empiriske arbejde hører en række bilag fra vores rekvirent samt egne bilag. Bilagene tæller både tekst- og lydbilag. Gennem specialet vil vores tekstbilag være nummereret med tal, mens vores lydbilag vil være nummereret med bogstaver. Begge dele er vedlagt på cd, som er at finde bagerst i specialet, men tekstbilagene vil desuden være at finde i den vedlagte bilagsmappe. Denne er opstillet ved fortløbende sidetal i dens totale udformning på tværs af de særskilte bilag.

Afslutningsvist ønsker vi at rette en tak til Hjørring Kommune for et åbent og lærende samarbejde.

Søren Egeberg Christensen og Ditte Lykke Johansen

Aalborg, juli 2009

INDHOLDSFORTEGNELSE

| | |
|--|----|
| Titelblad | 3 |
| Abstract | 4 |
| Forord | 5 |
| Indholdsfortegnelse | 6 |
| Indledning | 9 |
| Problemafgrænsning | 13 |
| Undren | 13 |
| Casebeskrivelse | 14 |
| Nye leder- og medarbejderroller | 16 |
| Eftersyn af teammodellen | 17 |
| Teamudviklingssamtalen | 19 |
| Problemformulering | 21 |
| Metode | 24 |
| Empirisk metode | 24 |
| Caseforståelse gennem empiri | 24 |
| Analyseempiri | 25 |
| Videnskabsteoretisk metode | 26 |
| Socialkonstruktivisme | 26 |
| Fænomenologi | 27 |
| Teoretisk metode | 27 |
| Læringsteori | 27 |
| Kommunikationsteori | 28 |
| Organisationsteori | 29 |
| Videnskabsteoretisk afsnit | 31 |
| Socialkonstruktivismens grundlæggende tanker | 31 |
| Fire socialkonstruktivistiske positioner | 32 |
| Socialkonstruktivisme-I | 33 |
| Socialkonstruktivisme-II | 33 |

| | |
|--|----|
| Socialkonstruktivisme-III..... | 34 |
| Socialkonstruktivisme-IV | 36 |
| Vores position på glidebanen | 36 |
| Socialkonstruktivismen som forståelsesramme | 37 |
| Fænomenologi | 39 |
| Fænomenologien som forståelsesramme..... | 40 |
| Læring og viden..... | 41 |
| Teoretiske paradigmer | 43 |
| Læringsteori | 43 |
| Læringsbegrebet i sin helhed | 43 |
| Læringens situerethed | 44 |
| Læring i praksisfællesskaber..... | 45 |
| Læring kommunikativt set | 52 |
| Den dialogiske grundtanke..... | 52 |
| Læring i relationer | 54 |
| Social handling gennem sprog | 55 |
| Diskursiv magt..... | 56 |
| Læring gennem kommunikation..... | 59 |
| Læring organisatorisk set..... | 61 |
| Læring i arbejdslivet..... | 62 |
| Berger og Luckmann | 63 |
| Berger, Luckmann og Illeris | 68 |
| Læring i organisatoriske rammer | 69 |
| Læring kommunikativt og organisatorisk set | 70 |
| Teoretisk kobling..... | 71 |
| Fra teoretiske til analytiske begreber..... | 73 |
| Sprogbrugsanalyse og pragmatikken..... | 73 |
| Diskursanalyse | 74 |
| Analytiske begreber | 76 |
| Alrø og Kristiansen: Dialog og perspektiver | 76 |
| Dialogiske forholdemåder og kompetencer i praksis..... | 76 |

| | |
|--|-----|
| Austin og Searle: Talehandlinger | 78 |
| Austins talehandlingsteori..... | 78 |
| Searles talehandlingsteori | 79 |
| Searles taksonomi | 81 |
| Talehandlingernes analytiske bidrag..... | 82 |
| Van Dijk: Diskursanalyse..... | 83 |
| Semantisk makrostruktur | 84 |
| Præsuppositioner | 85 |
| Agens og modalitet..... | 85 |
| Opsummering på analytisk teori..... | 87 |
| Analyse | 88 |
| Analyse af TUS 2..... | 90 |
| Analysedelens fokuspunkter | 90 |
| Perspektiver på teammødeformål..... | 91 |
| Løsningsforslag..... | 97 |
| Ekskursioner og fællesskab..... | 104 |
| Fortolkning af TUS 2 | 109 |
| Analyse af TUS 3..... | 113 |
| Analysedelens fokuspunkt..... | 113 |
| Samtalens fokus..... | 114 |
| Problem med deadlines | 122 |
| Afrunding på samtalen | 130 |
| Fortolkning af TUS 3 | 133 |
| TUS i Hjørring Kommune | 136 |
| Konklusion | 140 |
| Perspektivering..... | 142 |
| Ansvarsliste | 144 |
| Litteraturliste..... | 145 |

INDLEDNING

Teamudviklingssamtalen (Herefter benævnt TUS) står som en del af specialets titel og er sigende for specialets indhold og fokus. Teamorganisering som organiseringsform, mener vi, har vundet stort indpas, efterhånden som samfundet har udviklet sig op igennem 1990'erne og ind i dette nye årtusinde. Fordi samfundet går under mange betegnelser og tilknyttede forståelsesrammer, vælger vi at forstå samfundet i forhold til vores speciales relevans gennem sociologen Anthony Giddens og hans forståelsesramme om det senmoderne samfund i bøgerne *Modernitet og selvidentitet* (2004) og *En løbsk verden* (2000). Denne forståelse supplerer vi med konsulentlitteratur om teamorganisering for at skabe en forståelse for denne organisationstype med tilhørende arbejdsroller i det moderne samfund.

Giddens arbejder med en forståelse af det moderne samfund som en dynamisk størrelse. Samfundet forandrer sig med en unik hastighed, dybde og intensitet. Dynamikken opstår gennem tre delelementer, som Giddens præsenterer som adskillelsen af tid og rum, udlejring af sociale relationer og øget refleksivitet. Adskillelsen af tid og rum handler om udviklingen af sociale interaktioner til ikke længere at være bundet af at skulle foregå i samme tid og sted. Moderne transportmidlers evne til at tilbagelægge store distancer på kort tid og udvikling af teknologi som tv, mobiltelefoner og internet er med til at udviske fordums tiders begrænsninger. Man kan nu kommunikere på tværs af landegrænser stort set uden forsinkelser. Udlejringen af sociale relationer vedrører sociale relationers løsrivelse fra hverdagslivet og over i det, som Giddens betegner som abstrakte systemer. De abstrakte systemer omfatter symbolske tegn og ekspertsystemer, hvor symbolske tegn ses som udvekslingsmedier, der kan videregives uden hensyntagen til forskellige karakteristika på tværs af de grupper og individer, som udvekslingen foregår mellem. Et eksempel på udvekslingsmedier er penge, der har abstrakte og standardiserede værdier og kan benyttes på tværs af tid og rum. Ekspertsystemer er faglig viden og tekniske systemer, som organiserer menneskets omgivelser. Ekspertsystemerne anvendes af mennesket, uden det nødvendigvis har indsigt i ekspertsystemets opbygning. Fx anvendes en pc af en bruger, uden at denne har kendskab til pc'ens tekniske opbygning eller kodningen af det brugte software. Brugeren anvender systemet på baggrund af en tillid til dets funktionalitet, som ofte er beskrevet gennem ekspertviden. Øget refleksivitet omhandler konsekvensen af, at samfundet har udviklet sig til et informationssamfund, hvor enorme mængder af viden kan indsamles og opbevares. Individer og organisationer er blevet stadig mere refleksive, altså har de udviklet evner til at indsamle viden, vurdere og anvende denne viden i forhold til egen handling og forandring. Fordums tids traditioner vægtes og vejes og handles kun efter, hvis traditionen kan retfærdiggøres. Samfundets

dynamik har den konsekvens, at såvel individer som organisationer præsenteres for en stadig stigende mængde valgmuligheder. Der opstår tvivl, når man skal forholde sig til disse valg. I forhold til at navigere mellem valgmulighederne bringer Giddens tillid på banen. Tillid medvirker til at skabe en form for ontologisk sikkerhed og altså en identitet. Gennem Giddens' forståelsesramme kan vi altså sige, at vi i det moderne samfund er det, vi gør os til gennem vores til- og fravalg. I det efterfølgende redegør vi for teambegrebet, inden vi sammenstiller det med Giddens' forståelse af samfundet.

Teambegrebet har udviklet sig op igennem 1990'erne og fremad, hvor begrebet har vundet indpas i organisatoriske kontekster fra dets oprindelse inden for sportens verden. Teambegrebet ses ofte i den konsulentlitteratur, der udgives i Danmark. Konsulentvirksomheden Attractors bøger *Lederen som teamcoach* (2007) og *Teambaserede organisationer i praksis* (2007) arbejder fx med teambaserede organisationer ud fra en forudsætning om, at den tidligere så skarpe opdeling internt i organisationen mellem økonomiske rationaler fra organisationens side og arbejderens interesser i trivsel og rettigheder på den anden side er blevet udvisket. Attractor nævner flere væsentlige eksterne årsager til, hvorfor teamorganiseringen har vundet frem. En årsag går på samfundsudviklingen i den vestlige verden, hvor medarbejderne nu bliver bedre uddannede og mere selvstændige, hvilket har medført et fald i autoritetstroen. Konsekvensen af denne udvikling er, at arbejdsformerne må laves om, således at medarbejderen får bemyndigelse og ansvar i sit arbejde. En anden årsag er, at arbejdsopgaver stiger i kompleksitet og omfang, hvilket skaber stigende krav om vidensdeling og tværfaglige arbejdsformer. Ydermere stilles der krav om øget produktivitet, hvilket ifølge Attractor betyder øget fokus på kompetenceudvikling og læring på jobbet. Arbejderen er blevet medarbejder, og organisationen har fået øjnene op for, at der bedst skabes vækst og udvikling gennem ansvarsbevidste, engagerede og kompetente medarbejdere.

Sætter vi Attractors forståelse op overfor Giddens' modernitetsforståelse, skaber vi et belæg for, at specialets fokus på TUS er interessant og relevant. Den stigende kompleksitet og dynamik i samfundet, som organisationer må forholde sig til både internt i forhold til sine medarbejdere og eksternt i forhold til samfundet, skaber et behov for en organisationsform, som kan tilpasse sig disse mange udfordringer. Ifølge Attractor er den teambaserede organisation en måde at imødekomme disse udfordringer på. Som en del af teamorganiseringens arbejdsformer opstår der behov for værktøjer, der kan understøtte og fremme mulighederne for udviklingen af de enkelte teams. Blandt disse værktøjer er TUS. I Attractors forståelse retter TUS sit fokus mod teamets aktuelle og fremtidige funktion og udvikling, herunder især medlemmernes medansvar, medindflydelse og ejerskab.

Beskæftiger vi os yderligere med samtaleaspektet og særligt formen team(udviklings)samtale, så ser vi her vores speciale gjort fagligt relevant. Kernen af sporet Interpersonel Organisationskommunikation (IPOK) på vores kandidatuddannelse er kommunikation mellem organisationsmedlemmer, som denne udspiller sig i organisationen. Ydermere er samtalen et vigtigt omdrejningspunkt for vores studie, da samtalen ses som indgang til analytisk og teoretisk forståelse af organisationer såvel som et redskab til intervention og forandring. Når vi på vores studie beskæftiger os med at skabe en teoretisk og analytisk forståelse af relationen mellem kommunikation og organisation, så mener vi også her, at vores fokus på TUS er interessant. Vi kan nemlig sige, at teamet repræsenterer organisationsdelen og samtalen kommunikationsdelen. Dette levner udviklingsdelen, som også er den centrale interesse i specialet og bindeleddet mellem kommunikation og organisation. I forhold til at gøre udviklingsdelen af TUS relevant vil vi derfor følge denne faglige forankring af specialets relevans op med en redegørelse for vores personlige motivation for specialet.

Vores personlige motivation for dette speciale er opstået løbende gennem vores tid på kandidatuddannelsen. Vi har en fælles interesse for forandrings- og udviklingsprocesser og har på hele kandidatforløbet ofte haft samtaler om netop disse emner. Vores praktiske erfaringer fra 7. semesters kursus om kollegial supervision og 8. semesters praktikforløb har dannet basis for mange interessante samtaler. Vi fandt, at vores samtaler ofte blev drejet ind på, hvor spændende det var at deltage i udviklings- og forandringsprocesser, hvad enten vi var deltagere, observatører eller konsulenter. Vores samtaler endte ofte i en fælles undren over og udforskning af, hvad der foregik kommunikativt, når der "skete noget" under de forskellige processer. Det er denne undren, som vi greb fat i på 9. Semester, hvor vi kobledet det, at der "skete noget", sammen med læring. På 9. semester konkretiserede vi forandrings- og udviklingssemnerne i begrebet læring ud fra en oplevelse af, at der på vores studie ligger et implicit og for det meste udforsket læringsperspektiv på mange af de forandrings- og udviklingsteorier, vi arbejdede med. Vi forstår koblingen af læring og udvikling gennem Knud Illeris, der i bogen *Læring* (2007) påpeger udvikling som en samlebetegnelse for læring og modning. Læringsbegrebet blev altså centralt i forhold til en teoretisk bearbejdning af dette begreb i relation til henholdsvis kommunikation og organisation. Dette arbejdede i sin opgave med læring på et interpersonelt plan i forhold til læring i grupper og kommunikationens rolle i den henseende, imens Søren arbejdede med læring på et organisatorisk plan set i forhold til, om en socialkonstruktivistisk optik kunne anvendes på teori om lærende organisationer. I dette speciale er det hensigten, at

opgaverne skal smelte sammen og anvendes fremadrettet, så læring nu sættes i relation til både organisation og kommunikation og tilføjes en analytisk dimension.

Afslutningsvis prøver vi her kort at beskrive en række af de konsekvenser, som specialets fokus har for det efterfølgende indhold. Vores fokus på TUS giver os mulighed for at opbygge en forståelsesramme i specialet, der tager sin primære forankring i socialkonstruktivismen. Specialets mission bliver altså at forsøge at se på læring under samtaler mellem mennesker her og nu, især ud fra en forståelse af, at læring sker, fordi disse mennesker kommunikerer med hinanden. Derfor har vi koblet tankestregen til spørgsmålet "læringsrum i arbejdslivet?" på specialets titel, hvor spørgsmålstegnet skal medvirke til at illustrere, at vi går ind i specialet med en undren omkring TUS' læringspotentialer. Grunden til, at vi bruger betegnelsen læringsrum frem for blot læring er, at vi i så høj grad som muligt vil se på TUS som et afgrænset rum i organisationen. Vi afgrænser vores analytiske fokus og ser isoleret set på kommunikationen under TUS. Selvom TUS udgør det analytiske fokus, så vil vi også redegøre for den omkringliggende organisatoriske kontekst for TUS. Inddragelsen af konteksten er vigtig, da vi mener, at denne udgør en forståelsesramme for samtalen, og at den organisatoriske kontekst kan have implikationer for samtalen og vice versa. I forhold til specialets fokus på TUS' læringspotentialer, så er det vigtigt for os at pointere, at det ikke er specialets mission at påvise læringen i kommunikationen. Vores fokus vil kredse om en undersøgelse af, hvordan kommunikationen gøres befordrende for, at læring sker. Når vi undrer os over, at der "sker noget", så er det specialets mission at opsætte og undersøge analysemetoder, der skal være med til at konkretisere, hvad dette "noget" er.

PROBLEMAFGRÆNSNING

Vi vil i dette afsnit beskrive og afgrænse vores emne og problemstilling og på baggrund heraf præsentere vores problemformulering. Vi vil indledningsvist beskrive den undren, der danner afsæt for og begrundet problemformuleringen. Vi søger svar på vores problemformulering gennem en kombineret inddragelse af teori og praksis, hvorfor vi også her præsenterer vores case inden selve problemformuleringen.

UNDREN

Specialet bygger på en ønsket forståelse af relationen mellem læring, kommunikation og organisation. Vi har en interesse i at undersøge læringsfænomenet og dets relation til kommunikation og organisation og har et kombineret hovedfokus på kommunikation og læring.

I forhold til vores studies nævnte implicite læringsforståelse undrer vi os over sammenhængen mellem læring og kommunikation. Hvordan kan kommunikations- og læringsteori på meningsfuld vis kobles på en sådan måde, at vi kan sige noget om, hvordan læring forekommer kommunikativt? Vi har således en antagelse om, at læring og kommunikation er to sammenhængende størrelser, og ønsker at undersøge, hvordan læring mere specifikt kan siges at ske gennem kommunikation. Hvilke elementer i interpersonel, verbalsproglig kommunikation kan henholdsvis fremme og hæmme læring? Vi henter vores forståelse af interpersonel kommunikation fra Helle Alrø og Marianne Kristiansen, som definerer interpersonel kommunikation som *"(...) ansigt-til-ansigt-kommunikation mellem to eller flere personer, som er i direkte kontakt med hinanden, og som producerer og udveksler betydning i psykologiske, sociale og organisatoriske kontekster"* (Alrø og Kristiansen 2006: 210).

Vores interesse for læring er forankret i en organisatorisk kontekst. I kraft af vores studie har vi en interesse for, om en organisation kan sætte rammer for eller ønsker til læring. Læringens indhold må formodes at ligge inden for organisationens interesse og rationale, samtidig med at humanistiske hensyn tænkes ind. Vi undrer os derfor over, hvordan læring finder sted i organisatorisk sammenhæng? Hvordan hænger organisation og læring sammen?

Med organisationen som en kontekst for læring gennem kommunikation når vi frem til en samlet undren over, hvordan vi kan forstå læring som kommunikativt fænomen i organisatorisk sammenhæng? Denne undren munder ud i en ønsket undersøgelse af, hvordan læring forekommer

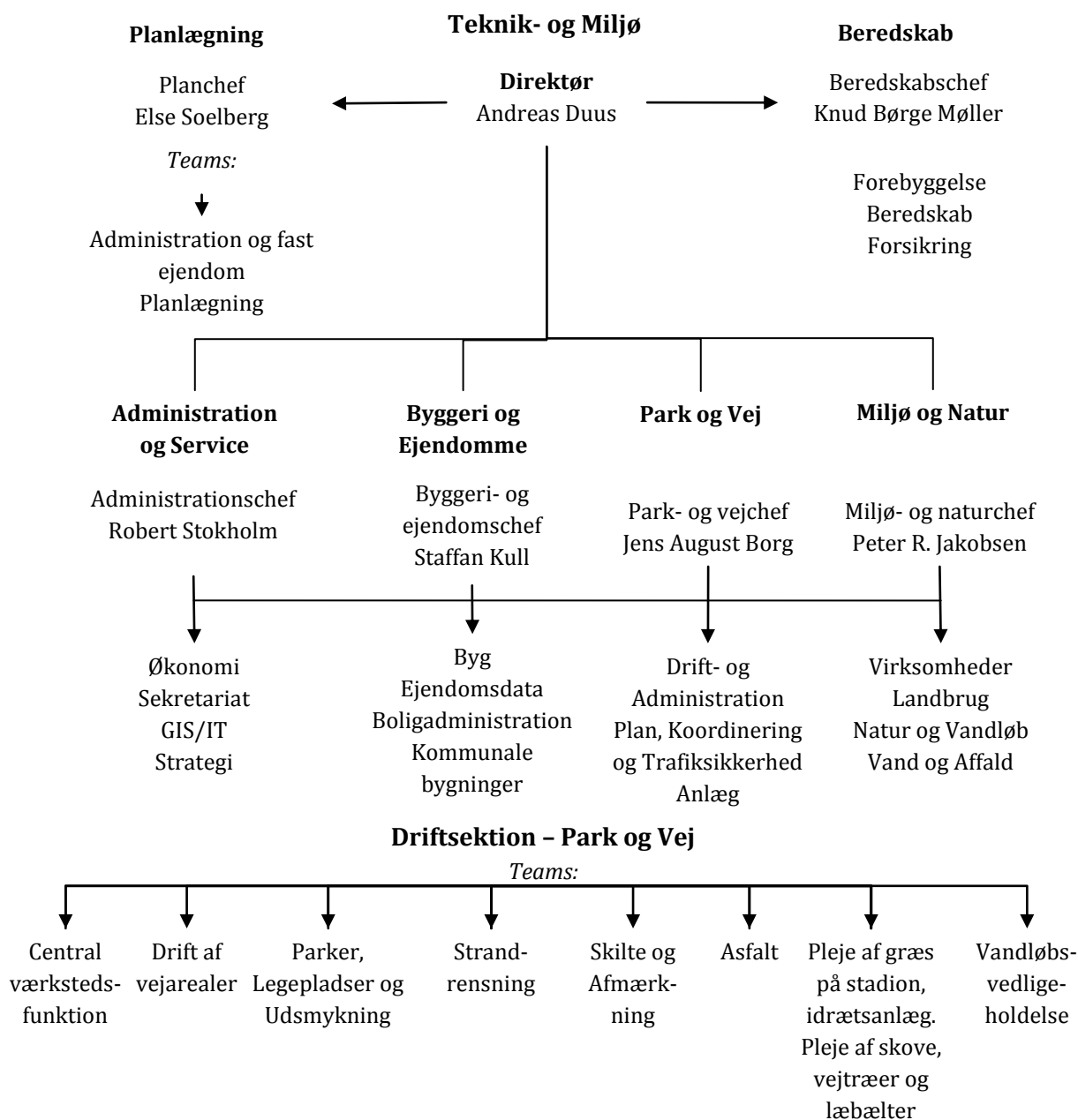
kommunikativt, og hvilken form for læring, der kan være tale om i organisatorisk sammenhæng, hvor der må antages at være visse mål og objekter for læring.

I tråd med vores undren, der bringer læringens kontekst i spil, finder vi det på nuværende tidspunkt relevant at præsentere vores case, der danner baggrund for vores undersøgelse. Vi samarbejder med tre teams i Teknik og Miljø i Hjørring Kommune (Efterfølgende benævnt Hjørring).

CASEBESKRIVELSE

I den kommende casebeskrivelse vil vi give et indblik i Teknik og Miljø's situation i Hjørring, som denne har udviklet sig fra omkring kommunesammenlægningen i 2007 og frem til februar 2009, hvor arbejdet med TUS påbegyndtes. Vi vil også give et indblik i det fremadrettede arbejde i Teknik og Miljø. Beskrivelsen er udarbejdet på baggrund af interviews med flere personer i februar 2009: Andreas Duus, der er direktør for Teknik og Miljø, Jens August Borg og Staffan Kull, der er kontorchefer for hver deres afdeling under Teknik og Miljø, Lars Olsen, der er ekstern konsulent, samt Ann Bager der er teamleder under Team Strategi. Ligeledes har vi fået adgang til en række forskellige dokumenter fra kommunen og deltaget i to forventningsafklarende møder om TUS den 20. og 25. februar 2009.

Hjørring er organiseret i teams, hvilket vidste vi lidt om på forhånd. Grunden hertil var, at Ann holdte en forelæsning for vores semester i 2008. Under forelæsningen inddrogede hun sit eget speciale, som var skrevet i samarbejde med Hjørring, og hun fortalte derfor også lidt om kommunens organisation. Følgende er en illustration af Hjørrings Teknik- og Miljøafdeling, som vi samarbejder med.



Figur 1: Teknik og Miljø

I vores interview med Ann beskrev hun, hvorledes processen med teamorganiseringen startede i 2005 forud for kommunalreformen. Den endelige teamorganisering blev sammenskrevet og afleveret til områdestyregruppen, der efterfølgende lavede dokumentet "Teknisk Forvaltning i Ny Hjørring Kommune" i december 2005 (Bilag 1: 8f.). Processen i 2005 udmundede i sidste ende i en række

værdier for Ny Hjørring Kommune såvel som en beslutning om, at man ville benytte en teamstruktur. Værdierne blev *udvikling og tilpasning, kvalitet og arbejdsglæde*. Teamstrukturen blev valgt på baggrund af en holdning om, at det enkelte team skal være den bærende enhed, hvor ansvaret for opgaveløsninger skal være placeret. Ligeledes er teamstrukturen grundlag for uddelegering af ansvar til den enkelte medarbejder og et kollegialt fællesskab, der kan løse opgaver, udvikle sig og håndtere fremtidens opgaver (Ibid.: 13).

Andreas, teamlederne og konsulenten Lars deltog i de indledende overvejelser omkring Ny Hjørring Kommunes struktur. Ann beskriver, at tankerne omkring processen var inspireret af det tidligere Hjørrings arbejde med teams såvel som tanker omkring den lærende organisation (Bilag A: 0:30-1:30). Andreas lagde i sit interview meget fokus på, at teamstrukturen ville medføre en fladere organisation, hvilket ville bevirke, at kommunikationskanalerne blev mindre komplekse. Komplexitetsreduktionen sker, fordi det nu i højere grad er muligt for den enkelte medarbejder at kommunikere på tværs i organisationen frem for gennem sin nærmeste leder. Ifølge Andreas ville teamstrukturen medvirke til at skabe større ligeværd mellem medarbejdere og ledere, fordi ledelse ville blive en fælles opgave for alle i organisationen. Beslutninger og løsninger ville stige i kvalitet, fordi alle ville få medbestemmelse og mulighed for at udfolde sig. Teamstrukturen skulle ligeledes gøre det nemmere at trække på de forskellige ressourcer forskellige steder i teamet, som en stillet opgave måtte kræve.

Om konceptet og tankerne bag teamstrukturen udtaler både Lars og Andreas, at disse er funderet i Belbins teorier og i koncepterne om High Performance Team. Et kvalitetsstyringskompendium fra kommunen underbygger dette, da der bl.a. står om teammodellen, at den oprindeligt er "(...) en ledelsesmodel fra Ken Blanchard og hans teori om det optimalt fungerende team" (Bilag 2: 27). Teknik og Miljø arbejdede selv videre med resultaterne og den overordnede teammodel fra områdestyregruppens oplæg til Ny Hjørring Kommune, hvilket i juni 2007 resulterede i et dokument omhandlende Teknik og Miljø's egen teammodel. Teammodellen i Teknik og Miljø består af otte temaer, som skal gennemsyre organisationen. Disse er: *Kommunikation, mål, arbejdsprocesser, lederskab, forskelligheder, læring, tillid og respekt samt udvikling*. Til hvert tema hører fire indikatorer, som de enkelte teams kan bruge til at måle egen opfyldelse af temaerne (Bilag 3).

NYE LEDER- OG MEDARBEJDERROLLER

For at gøre beskrivelsen af teamstrukturen mere konkret spurgte vi under vores interviews ind til, hvad de forskellige interviewpersoner så som grundlæggende forudsætninger og tanker bag den

teamstruktur, som man fandt frem til i Hjørring og videreudviklede i Teknik og Miljø. Et centralt område, som interviewpersonerne omtalte, var de roller, som lederne og medarbejderne skal påtage sig i Hjørring.

Andreas understregede udfordringen i, at lederne skulle til at udøve empatisk ledelse og skabe rammer, under hvilke de enkelte teams selv skulle styre deres arbejde. Lederen havde nu til opgave at uddelegere det ansvar, som han/hun tidligere stod alene med, samt udvise tillid og tiltro til sine teams om, at de kunne håndtere dette ansvar. Lars underbygger denne nye lederrolle i sit interview, hvor han lægger vægt på, at lederen skal skabe rammerne for sine teams. Rammerne skal lederen opsætte ud fra en række trædesten, hvilke er funderet i tankerne om High Performance Team og de værdier, som i sidste ende blev nedsat for organisationen (Bilag B: 47.00-49.30). Den nye ledelsesform er også omtalt i det kvalitetsstyringskompendium, som vi har modtaget. Af kompendiet fremgår et ledelseskodex, som omfatter flere ting, herunder lederens evne til empati, nærvær og evne til at indgå i dialog med sine teams. Ligeledes skal lederen såvel som kontorchefen have overblik over, om teamet har de rette ressourcer og kompetencer, udvikle og forstå egne styrker og begrænsninger gennem feedback fra sine teams, og endeligt skal lederen hjælpe teamet med at nedsætte visioner og mål (Bilag 2: 31f.).

Medarbejderne ville ligeledes skulle tilpasse sig nye arbejdsgange, hvilket ifølge Andres også medførte nye udfordringer for dem. Opgaverne og beslutningerne om løsningerne af disse skulle placeres i de enkelte teams, og medarbejderne i de nye teams skulle nu til at påtage sig et større ansvar. Udover at skulle påtage sig dette yderligere ansvar, så skulle medarbejderne også omstille sig til at arbejde i teamet som et "vi", til forskel fra deres tidligere individuelle arbejde (Bilag B: 36:00). I forbindelse med guide i omstillingen til teamorganisering og evnen til selvledelse og skabelsen af vi-følelsen har medarbejderne primært haft deres teamleder at trække på. Ellers må det enkelte team referere til de otte temaer og forholde sig nysgerrigt og kritisk spørgende til de enkelte temaers indikatorer med henblik på at udvikle sig og blive et endnu bedre team (Bilag 3: 45).

EFTERSYN AF TEAMMODELLEN

Efter en to-årig implementeringsproces af teamorganiseringen gjorde Hjørring sig i vores indledende samarbejde overvejelser for det fremtidige arbejde med teamtanken, bl.a. foretog de et eftersyn af teammodellen. Dette beskrev Andreas som en "milestone" i teamarbejdet, hvor man overvejede, hvorvidt man i organisationen gjorde det rigtige, og om der skulle justeringer i arbejdet til. Tiden var

moden til dette, ifølge direktøren, da der var styr på sikker drift ovenpå kommunesammenlægningen. Desuden havde man fået erfaringer med teamarbejdet, og ideen om teamorganisering var landet i organisationen (Bilag B: 23:00-25:00).

Som led i overvejelserne om teamtanken afholdt Teknik og Miljø i januar 2009 et to-dages seminar for teamledere, kontorchefer og Andreas, hvori også Søren fra specialegruppen deltog. Organisationen skulle på disse to dage revurdere teamorganiseringen i forhold til eventuelle ændringer. Hensigten med seminaret var ikke at nå frem til en organisationsform, men en undersøgelse af forskellige måder, hvorpå man kan organisere sig, og hvordan man kan arbejde videre med teamtanken. Samtidig skulle seminaret munde ud i en beslutning om, hvordan medarbejderne involveres i samme overvejelser om den fremadrettede teamstruktur (Bilag 4: 56). Den endelige beslutning om den fremtidige organisering ville blive truffet i april af chefgruppen på baggrund af seminaret og den efterfølgende involvering af medarbejderne i overvejelserne.

Seminaret fandt sted i forbindelse med en rapport udarbejdet af konsulenter hos KL (KLK-rapporten, den 5. december 2008). Rapporten beskriver på baggrund af en analyse og evaluering af Hjørrings centrale administrative organisering behovet for et overordnet eftersyn af organiseringen (Bilag 5). Rapporten beskriver bl.a., at helhedstænkning og tværfaglighed bliver vigtigt fremover for at tænke organisationen sammen, således at der ikke opstår faglig sektortænkning. I relation hertil anbefales det i rapporten bl.a., at direktionen begynder at fokusere på strategi frem for blot drift (Ibid.: 88ff.). I Hjørring har man ifølge rapporten som en naturlig reaktion på sammenlægningen og opstarten af den nye kommune fokuseret på sikker drift, men tiden er nu til, at man også begynder at tænke strategi. Samme kom til udtryk i et interview med Lars, der beskrev, hvordan de må arbejde med et perspektiv, der rækker frem i forhold til, hvad organisationen skal udvikle sig i retning af (Bilag C: 24:00-28:30).

Seminardagene, hvor teammodellen blev undersøgt og revurderet, kom forud for, at man i organisationen påbegyndte arbejdet med det anbefalede eftersyn. Fokus var på teammodellen, dels fordi man hos Teknik og Miljø ikke besad samme opfattelse af, hvad teamarbejde vil sige, dels fordi teammodellen ikke havde været taget i konkret anvendelse hos alle teams (Bilag 4: 55). Seminaret i januar er således et eksempel på, hvordan Teknik og Miljø har forsøgt at arbejde med fremadrettede evalueringer i forhold til vidensdeling (Bilag A: 19:00-20:30). Rammen for seminardagene var spørgsmålet: *"hvilke krav stiller vi til en organisation, som skal møde fremtidens udfordringer?"*. Herunder diskuteredes konkret spørgsmålene *"hvad skal vores organisation kunne?"* og *"hvordan skal*

vi udvikle den?" (Bilag 4: 56). I denne forbindelse præsenteredes tre scenarier for det videre arbejde med teammodellen, som man undersøgte sammen på seminardagene, og som teamlederne derefter skal forholde sig til. På seminaret var der en interesse for to af scenarierne. Henholdsvis en top down justering af den eksisterende teammodel og en bottom up proces, hvori der nedskrives enkelte principper for teamarbejdet, men ellers lader arbejdsform være op til det enkelte team. Det fravalgte scenarie var en nyformuleret model nedsat top down. Samtidig viste det sig i deltagernes tilbagemeldinger på seminardagene at være handlingen og processen med teammodellen, ikke den valgte teammodel, der bliver vigtig for medarbejderne, da teamarbejdet fungerer, men ikke som følge af modellen, da denne ofte ikke følges (Bilag 4: 57; Bilag 6: 117).

I forhold til teamarbejdet er Teknik og Miljø fokuseret på det tværgående arbejde. Øjeblikbilledet, således som det blev beskrevet for os af Ann, var, at der i det enkelte team er skabt den ønskede "vi"-følelse. Ifølge Ann skal teamene derfor arbejde med at kunne kigge ud over deres egne grænser. Faren kan ellers være, ifølge Ann, at man mister fælles kurs og bevæger sig i hver sin retning (Bilag A: 2:00-4:00). Denne tanke er netop i tråd med de beskrevne optikker for kommunens teamorganisering, hvori arbejdsprocesser må udvikles på tværs som basis for en organisation, der er i konstant udvikling.

Samtidig er Teknik og Miljø's teams, ifølge teamlederen, forskellige steder. Nogle teams arbejder allerede med værdierne, men man skal i tråd med KLK-rapportens anvisninger blive mere bevidst om disse samt blive bedre til at reflektere og tænke mere bredt og helhedsorienteret (Bilag A: 2:00-4:00). Som en kontorchef også beskriver, bliver det en udfordring på sigt at blive ved med at arbejde med en fællesfølelse for samarbejdet, både i det enkelte team og på tværs (Bilag D: 54:00-55:00).

TEAMUDVIKLINGSSAMTALEN

Sideløbende med eftersynet af teammodellen og -organiseringen har Teknik og Miljø arbejdet med TUS. TUS var i en opstartsfasen, da vi påbegyndte vores speciale. Kun få teams havde på daværende tidspunkt gennemført TUS, og implementeringen af TUS var derfor ligesom teammodellen uligeligt fordelt i organisationen. Det er hensigten, at hvert team skal have afholdt en TUS og/eller en fremadrettet teamevaluering inden sommerferien 2009.

Hjørring ville have inddraget TUS tidligere, men har ventet grundet hensyn til organisatoriske forhold. Fx har man ikke villet presse for hårdt på i forhold til medarbejdere. Ifølge Andreas var organisationen først moden til TUS i 2009, fordi en forudsætning for TUS, ifølge ham, er, at man har fundet sig selv ovenpå implementeringen af teamorganiseringen (Bilag B: 30:00-36:00).

Arbejdet med TUS blev oprindeligt påbegyndt i Miljø og Natur, hvor udviklingskonsulent Louise Gordon gennemførte de første TUS. Louises arbejde med TUS satte rammen for arbejdet med TUS hos de tre teams, vi har samarbejdet med. Bl.a. har Louise på baggrund af materiale fra primært Attractor oplyst tre mulige modeller for TUS, hvor det enkelte team selv kunne vælge, hvilken model det ønskede til TUS. Fx kan TUS foretages med afsæt i et MUS/TUS-skema, hvor hver medarbejder fx foreslår et emne for TUS på baggrund af deres MUS. TUS kan også foretages på baggrund af et afklarende spørgeskema forud for TUS, eller med afsæt i en interviewmodel, hvor processtyreren interviewer teammedlemmerne om ideer til et emne fastlagt forud for TUS (Bilag 7: 122).

Teamene skulle selv træffe en beslutning om emnet for deres TUS. Da Hjørring var i en opstartsfasen med TUS, valgte de den første gang hos vores to samarbejdspartnere, afdelingerne Park og Vej og Byggeri og Ejendomme, at sætte rammen for TUS på forhånd. Dette for at give teamene en indgangsvinkel at tale ud fra. Emnet for TUS blev sat til *"hvem er vi som team?"*. Emnet blev valgt på et møde i februar 2009, hvori vi deltog med kontorcheferne Staffan og Jens samt Louise. Hensigten med TUS er således, at det enkelte team forholder sig til, hvorvidt det er et team, om det er et high performance team, og om man er effektiv på bekostning af det sociale. Desuden om man har en forståelse af, hvad et team er, og hvad der karakteriserer et sådant.

De overordnede tanker for og ønsker til TUS er derfor, at teamet forholder sig til, hvordan det arbejder sammen, hvordan det kan arbejde sammen fremad og herudfra nedsætter fremadrettede målsætninger for samarbejdet. Det er det interne samarbejde i teamet, der ønskes i fokus for TUS, hvilket skal udvikle teamet, deraf også det omtalte fokus på handlingsaspektet og de fremadrettede målsætninger. I og med at det interne samarbejde mellem teammedlemmerne er i fokus, er det en forventning fra ledelsen, at TUS ikke omhandler praktiske emner. Som Staffan i denne forbindelse udtrykte i et interview, skal TUS fokusere på samarbejde og kommunikation, på *"(...) de ting, man ikke snakker om til dagligt"*, fx *"Hvad er det, der ikke fungerer os fire imellem? Hvad kan vi gøre bedre for, at der ikke opstår de og de situationer?"* (Bilag D: 38:30).

Disse ideer om TUS genfindes hos Andreas. Ifølge direktøren skal TUS stille skarpt på samarbejde og trivsel. Der nævnes overvejelser under TUS som *"hvordan gør vi det her, hvordan arbejder vi sammen, hvad er min rolle?"*. TUS kan, ifølge direktøren, bidrage til udvikling i samarbejdet og til at tænke nyt ved at fokusere på, hvad der fungerer godt i samarbejdet, hvad de gode oplevelser er, hvor der er mangler, og hvor udviklingspotentialer er. TUS skal dermed give energi til at arbejde i team og danne

teamene færdigt ved at få teammedlemmerne til at føle sig hjemme ud fra en antagelse om, at TUS kan skabe fortrolighed og tryghed. Samtidig betragtes målet for TUS af direktøren i forhold til kommunens værdi kvalitet. Kvalitet refererer ifølge direktøren ikke blot til kvalitet i produkt, men også til kvalitet for medarbejderen i form af arbejdsglæde (Bilag B: 32:30-38:35).

Efter denne casebeskrivelse, der bidrager med et situationsbillede og en forståelse af Hjørring, vil vi nu præsentere vores endelige problemformulering.

PROBLEMFOMULERING

Som præsenteret i indledningen og gennem problemafgrænsningen undrer vi os over, hvordan vi kan forstå læring som kommunikativt fænomen i organisatorisk sammenhæng. På baggrund heraf lyder vores problemformulering med specifik udfoldelse i casen som følger:

Hvordan kommunikeres under teamudviklingssamtalen i Hjørring Kommune, og hvilke positive og negative implikationer har det for læring?

Vores problemformulering er et generelt spørgsmål, og vi vælger derfor at besvare den gennem arbejdsspørgsmål. Disse forholder sig hver især til delelementer i problemformuleringen, samtidig med at de er indbyrdes sammenhængende. Vi besvarer vores arbejdsspørgsmål løbende i specialet, hvorfor vi også besvarer dele af problemformuleringen løbende. Vi sammenholder de delkonkluderende elementer sidst i vores konklusion.

Et vigtigt element i vores problemformulering er, hvordan læring finder sted. Vi må derfor teoretisk undersøge læringsfænomenets beskaffenhed. Problemformuleringen bygger på et teoretisk syn på læring som et interpersonelt fænomen, der kan finde sted gennem gruppers kommunikation. Da læringsfeltet er kompliceret og omfangsrigt, må vi undersøge, hvilke implikationer vores forståelsesramme har for vores syn på læring.

Foruden en teoretisk udredning af læringsbegrebet må vi undersøge relationen mellem læring og kommunikation. Igennem den undersøgelse ønsker vi at belyse, hvordan læring bringes i stand kommunikativt. Vi må således undersøge, hvordan lærings- og kommunikationsteori kan være indbyrdes forbundne ved at søge at koble disse to teoretiske paradigmer.

Samtidig må vi arbejde med, hvordan vi kan undersøge relationen mellem læring og organisation. Dette bliver relevant, idet vi i vores problemformulering inddrager læring som fænomen i en bestemt

kontekst. Vi undersøger Hjørring som kontekst ud fra en antagelse om, at konteksten er relevant at medtænke i en redegørelse for forholdet mellem kommunikation og læring. Casen bidrager i relation til dette med en udsigelse om, hvilken kontekst der er tale om.

Foruden ønsket om at opstille en teoretisk meningsfuld kobling mellem læring, kommunikation og organisation ønsker vi at opstille analytiske begreber til analyse af praksis. Vi ønsker gennem disse analytiske begreber at afdække, hvordan læring finder sted gennem kommunikation til TUS. Vi inddrager en specifik kontekst i form af vores case og må således undersøge, hvilke analytiske begreber vi kan anvende til analyse af praksis, og hvordan vi kan analysere på koblingen mellem lærings- og kommunikationsteori.

Gennem inddragelse af TUS i Hjørring arbejder vi som nævnt med læring i en her-og-nu-samtale. Da vi inddrager en konkret case som undersøgelse, opstiller vi empiriske arbejdsspørgsmål, der begrunder, hvad vi vil undersøge med og i vores empiri, og således hvad målet er med at analysere. Vi foretager vores empiriske undersøgelse på baggrund af de analytiske begreber, som vi opstiller til at analysere læring gennem kommunikation med, og søger herigennem at besvare vores problemformulering. For det første ønsker vi med den empiriske inddragelse at fremanalysere, hvilke implikationer kommunikationen under TUS i Hjørring har for læringspotentialer. For det andet ønsker vi at undersøge, i hvor høj grad disse implikationer kan relateres til den organisatoriske kontekst.

På baggrund af problemafgrænsningens overvejelser har vi opstillet følgende arbejdsspørgsmål:

- Hvorledes kan vi gennem en socialkonstruktivistisk optik forstå læring?
 - o Hvilke konsekvenser har den socialkonstruktivistiske optik for vores læringssyn?
- Hvorledes kan vi undersøge relationen mellem lærings- og kommunikationsteori?
 - o Hvordan kan vi skabe en kobling mellem lærings- og kommunikationsteori?
- Hvorledes kan vi undersøge relationen mellem læring og organisation?
- Hvordan kan vi analysere på koblingen mellem lærings- og kommunikationsteori?
- Hvilke analytiske begreber kan vi bringe i spil i forhold til at analysere, hvordan læring kommer i stand kommunikativt i teamudviklingssamtalen i Hjørring Kommune?

- Hvad kan vi gennem aktiv brug af de analytiske begreber og vores teoretiske forståelsesramme udsige om læringspotentialer under teamudviklings samtalen i Hjørring Kommune?
- Spiller den organisatoriske kontekst ind på samtalen, og hvilke implikationer har dette i så fald for læringspotentialer?

Vores problemformulering og arbejdsspørgsmål viser, at vores ærinde med specialet bliver todelt, men indbyrdes sammenhængende. Vi arbejder for det første teoretisk med at undersøge koblingen mellem læring, kommunikation og organisation og med at oparbejde en teoretisk optik for, hvordan vi kan undersøge relationen. For det andet arbejder vi med, hvordan vi på baggrund af denne teoretiske sammenkobling kan opstille et analyseapparat til anvendelse i vores undersøgelse.

METODE

I det følgende afsnit gennemgår vi de metodiske valg, vi har foretaget. Vi vil først beskrive vores metodiske overvejelser i forbindelse med vores casearbejde og indsamling af empiri. Efterfølgende vil vi beskrive vores metodiske overvejelser til videnskabsteori og den teoretiske kobling af de tre paradigmer læring, kommunikation og organisation.

EMPIRISK METODE

Dette afsnit om empirisk metode præsenterer vores tilgange til de forskellige typer empiri, som vi har indsamlet. Det drejer sig om baggrundsinterviews, TUS-observationer, fokusgruppeinterviews og tekster fra Hjørring. Fænomenologien introduceres både i den videnskabsteoretiske metode og i videnskabsteoriafsnittet. Fænomenologien er vigtig i forhold til vores indledende interviews, der ligger til grund for casebeskrivelsen, den analytiske bearbejdning af de indsamlede TUS og dertilhørende fokusgruppeinterviews. Derfor vil metodeafsnittet også indeholde forklaringer af, hvor vi ser fænomenologien anvendt i vores empiriske metode.

CASEFORSTÅELSE GENNEM EMPIRI

Vi er inspireret af den hermeneutiske cirkel i den del af vores empiriarbejde, der ligger til grund for vores caseforståelse. Dette primært ud fra del- og helhedsaspektet i den hermeneutiske cirkel, der bygger på, at fortolkning og forståelse bliver til gennem en vekselvirkning mellem del og helhed (Fuglsang et al. 2007: 312). I vores problemafgrænsning beskrev vi, hvordan den organisatoriske kontekst er vigtig at forstå for at kunne forstå den kommunikation, vi analyserer på. Anskuer vi dette med caseempiriske briller på, er det altså en nødvendighed at forstå helheden, organisationen Hjørring, for at kunne forstå delen, altså TUS. Da organisationen også er andet og mere end TUS, må vi tilmed søge en forståelse af organisationen gennem andet end blot TUS.

Caseforståelsen, der ligger til grund for casebeskrivelsen, er som nævnt i casebeskrivelsen opnået gennem en række baggrundsinterviews med forskellige personer i organisationen og en række forskellige dokumenter. I forhold til interviewene, så er disse grebet an på samme måde, med inspiration fra Steinar Kvaales bog *Interview* (2004) og en fænomenologisk tilgang, som Kvale også skriver om. Ligeledes har vi trukket på den erfaring, vi har oparbejdet om at interviewe gennem vores studietid. Inspirationen fra Kvale i forhold til caseforståelsen er med afsæt i hans metafor om interviewereren som en rejsende fortæller (Ibid.: 18). Vi interviewede ansatte fra Hjørring med henblik på at få deres beskrivelser og forståelser af deres organisation for igennem deres fortællinger at kunne

skabe vores egen beskrivelse af deres organisation, som vi ser den. Den fænomenologiske inspiration fra Kvale skal forstås ved, at vi sætter vores egen forforståelse i parentes, da vi anser det som vigtigt, at vi danner os et indtryk af organisationen gennem interviewene (Ibid.: 49). Vi interviewer altså for at forstå Hjørring og TUS gennem de interviewedes egne perspektiver og beskrivelser ud fra en forudsætning om, at den afgørende virkelighed er, hvad interviewpersonerne opfatter den som (Ibid.: 61). På baggrund af interviewene har vi så selv opnået en forståelse af Hjørring som organisation og TUS' rolle i denne. Den opnåede forståelse blev brugt som hjælp til at navigere i de forskellige dokumenter, som vi havde modtaget, hvilke igen var med til at øge forståelsen af Hjørring og TUS hos dem. I sidste ende blev vores opnåede caseforståelse videregivet i casebeskrivelsen.

ANALYSEEMPIRI

Som den sidste del af vores empirimetode vil vi kort nævne indsamlingen af den empiri, som udgør specialets egentlige analyse. Empirien i specialet består som sagt af tre forskellige TUS, foretaget af tre forskellige teams i Hjørring. I forlængelse af TUS foretog vi fokusgruppeinterviews med de enkelte teams, ligesom vi har haft et opfølgende fokusgruppeinterview med to teams.

Samtalerne er blevet optaget på diktafon, og årsagen herfor er todelt. Som skrevet i problemafgrænsningen, så anlægger vi et analytisk fokus på den verbalsproglige kommunikation, hvorfor en videooptagelse og dermed en inklusion af nonverbal kommunikation ville kunne påvirke og forstyrre vores fokus. Vi er bevidste om at inddragelse af det nonverbale kunne vise sig interessant og givende i forhold til vores interesseområde, men vi ser fravalget af video som en fordel, da vi vil have nemmere ved at holde et skarpt fokus på det verbalsproglige. Vi har også valgt at anvende diktafon set i lyset af de samarbejdende teams situationer, nemlig at det er deres første TUS. Vi havde drøftet brugen af kameraer og nåede frem til, at opstillingen af kameraer kunne være med til at distancere TUS fra nærhed og fortrolighed. Vi frygtede, at opstillede kameraer ville skabe en evaluerende stemning, hvor såvel de deltagende teams som processtyrerne kunne føle sig pågående observeret. Som supplement til vores optagelser af TUS på diktafon har vi været til stede som deltagende observatører under TUS. Vi har observeret på samtalerne og undervejs nedskrevet feltnoter. Disse feltnoter er siden renskrevet (Bilag 8). Feltnoterne er nedfældet dels på baggrund af en række fokuspunkter, som vi opstillede forud for vores deltagelse, dels på egen intuition. Vi ser feltnoterne som et vigtigt supplement til diktafonoptagelserne, da feltnoterne bidrager til at skabe et overblik over den enkelte TUS og dermed kan skærpe vores analytiske nedslag.

Valget af fokusgruppeinterviews skyldes vores socialkonstruktivistiske afsæt. Fokusgruppeinterviews bygger på den viden, der opstår mellem interviewpersonerne, og det er den viden, vi finder interessant. I lighed med baggrundsinterviewene under casen, så arbejder vi også i disse fokusgruppeinterviews fænomenologisk. Den fænomenologiske tilgang kan dog her siges at være mere restriktiv, da vi har foretaget vores fokusgruppeinterviews med henblik på at få udtalelser fra teammedlemmerne, der kunne bindes op på vores interesse for udvikling og læring. Benytter vi fortsat Kvales metaforer for interviewteknik (Kvale 2004: 17), så bærer fokusgruppeinterviewene præg af, at vi indtager minearbejderrollen. Vi indtager en position, hvor den viden, vi skal have ud af interviewene, er funderet i interviewpersonernes indre, og vi skal spørge med henblik på at grave denne viden frem. Grunden til denne nye interviewmetode skyldes i høj grad vores fænomenologiske inspiration. Selvom vi på forhånd nedsætter en ramme omkredsende udvikling og læring, så forsøger vi stadig at afdække interviewpersonernes viden om disse emner. Den viden, som vi trækker ud, skal benyttes som guide til vores analyse af de indsamlede TUS. Vi vil altså dykke ned i fokusgruppeinterviewene og på baggrund af interviewpersonernes udtalelser foretage nedslag i TUS. Yderligere om det metodiske for vores analyse præsenterer vi i vores indledning til analysen.

VIDENSKABSTEORETISK METODE

Vi beskriver nu vores videnskabsteoretiske metode, hvorfor vi befinder os i plan a i modellen over specialets abstraktionsniveauer. Vi bringer en kombineret socialkonstruktivistisk og fænomenologisk optik i spil i specialet, med socialkonstruktivismen som vores dominerende forståelsesramme. Vi redegør for de grundlæggende antagelser og perspektiver inden for disse to videnskabsteoretiske tilgange i vores videnskabsteoretiske afsnit. I det følgende præsenterer vi, hvordan og med hvilket formål vi anvender de to tilgange.

SOCIALKONSTRUKTIVISME

Socialkonstruktivismen indtager som sagt en plads som specialets forståelsesramme og afsæt. Dette er tilfældet, idet vores undersøgelsesinteresse, således som vi har præsenteret denne gennem vores problemformulering, er grundlæggende socialkonstruktivistisk funderet. Dette uddyber vi i vores videnskabsteoretiske afsnit, der følger efter vores metodiske overvejelser.

Vores problemformulerings afsæt i socialkonstruktivismen betyder, at selve vores undersøgelsesfelt, læring gennem kommunikation i organisationer, rummer en socialkonstruktivistisk antagelse om den indbyrdes relation mellem de tre forhold. Af denne grund vil socialkonstruktivismen udgøre den

horisont, hvorigennem vi opstiller vores teoretiske udredning af forholdet mellem kommunikation, organisation og læring. Det betyder, at vores udvalgte teoretiske begrebsapparat er funderet i teorier, der har socialkonstruktivismen indlejret som forståelseshorisont. Vi udreder i vores teoretiske gennemgang af de tre paradigmer teoriernes socialkonstruktivistiske tendenser. Socialkonstruktivismen bliver desuden bindeled mellem analyse og teori, forstået på den måde, at vores analytiske teori i sin beskaffenhed også udvælges ud fra en socialkonstruktivistisk fundering.

Vi redegør i vores videnskabsteoretiske afsnit for vores socialkonstruktivistiske tilgang ved inddragelse af Søren Barlebo Wenneberg (2002). Wenneberg sonderer mellem forskellige typer af socialkonstruktivismen, der adskiller sig fra hinanden i deres grad af eller begrænsning af radikalitet. Vi vælger at inddrage Wenneberg, idet det giver mening for os at tale om forskellige typer socialkonstruktivismen, ligesom vi på baggrund heraf finder det nyttigt at placere os inden for disse.

FÆNOMENOLOGI

Når vi under vores videnskabsteoretiske afsnit inddrager fænomenologien, sker det ud fra en forventning om, at fænomenologien kan bidrage til vores socialkonstruktivistiske forståelsesramme. Fænomenologien ser vi som nævnt som et redskab til at hjælpe os ud over vores egne forforståelser og fordomme og dermed sætte os i stand til i højere grad at involvere os i vores case og vores analysemateriale. Vi ser fænomenologien som en tilgang, hvorigennem vi kan opnå en indsigt i den verden og forståelseshorisont, som deltagerne i vores empiri har. Vi vil anvende en fænomenologisk fremgangsmåde i vores indsamling af den del af empirien, der drejer sig om interviews. Vi vil under forståelsesrammen læring forsøge at stille brede spørgsmål, som lægger op til, at interviewpersonerne fortæller om egne forståelser, som vi så vil gribe fat i og få dem til at debattere i fokusgruppen. Indsigten fra fokusgruppeinterviewene vil vi bruge i vores analyse, hvor den opnåede indsigt skal medvirke som et filter i forhold til vores analytiske nedslag.

TEORETISK METODE

LÆRINGSTEORI

Vores læringsforståelse henter vi fra Etienne Wenger, der opstiller en teori om læring i praksisfællesskaber (2004). Vi inddrager Wenger grundet vores socialkonstruktivistiske forståelsesramme, da Wengers læringsoptik er grundlæggende socialkonstruktivistisk. Gennem Wenger ønsker vi at få en forståelse for, hvad læring er, og dermed hvilke implikationer vores socialkonstruktivistiske forståelseshorisont har for vores lærings syn.

Vi inddrager Wengers værk *Praksisfællesskaber* (2004) og fællesværket med Jean Lave *Situeret læring* (2003). Med inddragelse af fællesværket ønsker vi at præsentere grundantagelserne for Wengers læringsteori, da hans teori bygger videre på arbejdet med Lave. Fra *Praksisfællesskaber* inddrager vi primært beskrivelsen af praksisfællesskaber. Wenger dedikerer det halve af bogen på redegørelse af identitet i sociale fællesskaber, hvorfor denne del af bogen har mindre relevans for os og kun i begrænset omfang vil blive inddraget. Fra Wenger henter vi en forståelse af læring som deltagelse i meningsforhandling, og herunder reifikation eller tingsliggørelse som mekanismer for læring og udvikling af praksisfællesskaber. Gennem Wenger kan vi pege på, hvad der fremmer og hæmmer læring, og relatere dette som mulig forklaringsramme for læringspotentiale under TUS i Hjørring. Dette vil bl.a. ske på baggrund af en begrundelse for eventuelle træk i teamene, som kan karakterisere disse som delvist lærende praksisfællesskaber.

Som indledning på læringsafsnittet præsenterer vi læringsbegrebet i dets helhed. Vi præsenterer gennem inddragelse af Knud Illeris (2006) læringsdimensioner og -processer, og placerer Wenger i denne kategorisering. Gennem Illeris kan vi italesætte vores valg og fravalg ved at benytte en socialkonstruktivistisk læringsoptik.

KOMMUNIKATIONSTEORI

Det er vores formål at tænke læringsteorien ind i kommunikationsteorien ved at sammenknytte disse to paradigmer. Vi antager, at Helle Alrø og Marianne Kristiansens dialogteori kan fungere som denne sammenkobling mellem lærings- og kommunikationsteori. Fra Alrø og Kristiansen henter vi en forståelse af, at dialogen kan rumme muligheder for læring i interaktion. Vi forventer, at Alrø og Kristiansen vil kunne bibringe os svar på, hvordan vi kan koble lærings- og kommunikationsteori og danne afsæt for vores undersøgelse af, hvordan vi kan analysere på koblingen mellem lærings- og kommunikationsteori. Denne sammenknytning kan i relation til vores problemformulering besvare, hvordan læring kommer i stand kommunikativt.

Vi introducerer dialogteorien på baggrund af deres tekstbidrag "Et dialogisk perspektiv" (2006), hvori de redegør for de væsentligste antagelser i dialogteorien. Vi supplerer med deres bog *Kan du se, hvad jeg sagde?* (2001), hvori bl.a. den sprogbrugsanalytiske inspiration uddybes såvel som inspirationen fra pragmatikken. Til videre uddybning af sprogbrugsanalyse og pragmatikken inddrager vi Wenche Vagle m.fl. *Tekst og kontekst* (2002).

Med afsæt i pragmatikken peger en del af Alrø og Kristiansens begrebsapparat på, at kommunikation sker i en kontekst, og i denne forbindelse medtænker de magt i sociale relationer. Da magtbegrebet imidlertid underbelyses i deres optik, men er relevant for vores undersøgelse i en ikke-herredømmefri kontekst, supplerer vi Alrø og Kristiansen med filosofen Michel Foucaults magtbegreb, som de også selv henviser til. Vores udredning af Foucault bygger på udvalgte sekundærkilder, herunder bl.a. Sverre Raffnsøe m.fl. *Foucault* (2008), Dag Heedes *Det tomme menneske* (1992) samt teksten "Tekstvidenskabernes kontekstbegreb" (2007) af Søren Frimann og Christian Jantzen.

ORGANISATIONSTEORI

Vi vælger i dette afsnit at tage udgangspunkt i Knud Illeris' *Læring* (2007) for at få en forståelse af karakteren af læring i arbejdslivet, da han giver et bud på, hvad der skal til for at læring kan finde i organisatoriske kontekster. Vi inddrager efterfølgende Peter L. Berger og Thomas Luckmanns *Den samfundsskabte virkelighed* (2006). Vi har en forventning om, at vi gennem denne bog kan få indsigt i, hvordan virkeligheden og dermed samfundet kan ses som værende skabt socialt. Dette er vigtigt for os, fordi vi dermed kan få en forståelse af organisationer som socialt skabte ud fra vores socialkonstruktivistiske udgangspunkt. Vi vælger altså i den forbindelse at sidestille organisationer med Berger og Luckmanns samfundsbegreb for herigennem at få en idé om, hvad en organisation består af, hvordan den skabes og udvikles, samt hvorledes den udlejres hos medarbejderne eller omvendt påvirkes af medarbejderen.

Efter præsentationen af Illeris og Berger og Luckmann søger vi at stille de to op i supplement til hinanden, så vi på denne måde kommer frem til at forståelse af, hvorledes de organisatoriske og personlige rammer for læring i organisationen kan skabes. Endelig vil vi også i afsnittet koble den fremkomne forståelse af læringens rammer til vores læringsteori for at undersøge, om der er fællestræk mellem de to paradigmer, og hvor de eventuelt kan supplere hinanden for at give os en forståelse af organisationskontekstens implikationer på læringen og omvendt. Dette gøres ud fra en generel forståelse om, at al kommunikation må ses i lysets af dets kontekst, hvilket vi uddyber med Helle Alrø og Marianne Kristiansens kontekstbegreb. Dette vil gøre os i stand til at relatere kommunikationen i vores empiri til de organisatoriske rammer, og dermed også kunne finde forklaringer på kommunikative fænomener under TUS i den organisatoriske kontekst.

Dette afsnit vil omvendt ikke beskæftige sig med teorier omkredsende lærende organisationer, som fx Peter Senges fem discipliner. Disse teorier om lærende organisationer er ofte udsat for kritik af deres

idealistiske og utopiske tilgange om, at organisationer ikke som sådan kan lære og som manglende praktiske redegørelser for, hvordan deres tilgange føres ud i livet¹. Vores interessefelt omhandler, hvorledes der kan skabes rammer for medarbejdernes læring i organisationen og ikke decideret om, hvorvidt organisationen i sig selv lærer.

¹ Se bl.a. Pernille Bottrups *Læringsrum i arbejdslivet* (2001) og Illeris *Læring* (2007), p. 234.

VIDENSKABSTEORETISK AFSNIT

Vi præsenterer nu vores videnskabsteoretiske ståsted. Vi beskriver socialkonstruktivismen som vores videnskabsteoretiske forståelsesramme og -horisont, samt hvilke implikationer den socialkonstruktivistiske tilgang giver for vores arbejde og erkendelse. Vi inddrager fænomenologien afslutningsvist i afsnittet, da også denne videnskabsteoretiske retning har indflydelse på vores forståelsesramme.

SOCIALKONSTRUKTIVISMENS GRUNDLÆGGENDE TANKER

I vores redegørelse af socialkonstruktivismen inddrager vi Søren Barlebo Wenneberg (2002), der sonder mellem forskellige socialkonstruktivismen. Wennebergs indgang til redegørelsen for socialkonstruktivismen sker ud fra den videnskabssociologiske socialkonstruktivisme. Denne retning er præsenteret ved bl.a. Knorr-Cetina, Bloor, Latour m.fl. Disse forskere deler et udgangspunkt i, at virkeligheden skabes gennem sociale processer og strukturer, og at virkeligheden foreligger os uden en på forhånd fastlagt struktur (Wenneberg 2002: 52). Afsættet for Wennebergs forståelse er således grundlæggende konstruktivistisk. Vi forstår konstruktivismen på baggrund af Finn Collins udredning (2004). Ifølge Collin hævder konstruktivister, at *"(...) et eller andet fænomen, som vi normalt opfatter som uafhængigt eksisterende, i virkeligheden er frembragt eller "konstrueret" igennem menneskers tænkning, sprog og sociale praksisser"* (Collin 2004: 11).

Wenneberg præsenterer socialkonstruktivismens historiske afsæt i form af klassisk erkendelsesteori, videnssociologi, videnskabssociologi og idéhistorie. Socialkonstruktivismen beskrives som opstået på baggrund af og i forlængelse heraf. Wenneberg bringer tillige disse inspirationskilder i spil for at pege på de divergerende syn inden for socialkonstruktivismen, hvilket fører til hans klassificering.

Socialkonstruktivismen beskæftiger sig ligesom traditionel erkendelsesteori med relationen mellem erkendelse og virkelighed. Forholdet mellem det erkendende subjekt og objektet for subjektets erkendelse undersøges for at kunne sige noget om, hvordan vi kan tilegne os viden om virkeligheden. Det springende punkt for socialkonstruktivismen er, hvordan mennesket i dets bevidsthed kan vide noget om den verden, der er adskilt fra selv samme bevidsthed. Socialkonstruktivismen gør i denne forbindelse op med traditionel erkendelsesteori, navnlig realisme, rationalisme og empirisme. Disse traditionelle metateorier betragter erkendelse som et fænomen bestemt uafhængigt af den omverden, der refereres til. Socialkonstruktivister plæderer i stedet for en erkendelse skabt gennem den sociale kontekst (Wenneberg 2002: 23f., 34f.).

For at forstå, hvordan den sociale kontekst grundlæggende tænkes ind i socialkonstruktivismen, inddrager Wenneberg videnssociologien. Videnssociologien som fagområde er en sociologisk tilføjelse til filosofi og idéhistorie, der har rødder hos Karl Marx og desuden har som ophavsmænd videnssociologerne Max Scheler og Karl Mannheim. Videnssociologien undersøger den indbyrdes forbundethed mellem menneskets erkendelse og den sociale kontekst, eller mere præcist hvordan vores tanke og erkendelse er determineret af en social kontekst (Ibid.: 39f.).

Som yderligere redegørelse for socialkonstruktivismens tilblivelse inddrager Wenneberg Merton-skolen. Socialkonstruktivismen, således som den fremstår i dag, betragtes som udtryk for et brud med denne retning. Merton-skolen, med Robert Merton som ophavsmand, undersøger sociale faktorerers indflydelse på videnskabens undersøgelsesområder med en interesse for videnskabs form. Merton-skolen adskiller sig fra videnssociologien ved kun at undersøge påvirkning af formen, ikke indholdet i videnskab og således, hvordan man forstår virkelighedens beskaffenhed. Af denne grund ses der ikke på de epistemologiske implikationer (Ibid.: 48ff.). Socialkonstruktivismen gør op med Merton-skolen ved netop at undersøge implikationer for indholdet i videnskaben. De trækker i den forbindelse på videnskabsteoretikeren Thomas Kuhn som en væsentlig videnskabsfilosofisk og idéhistorisk inspiration. Kuhn redegør for videnskabens udvikling, og for hvordan vores erkendelse bliver til inden for og af paradigmer. Ifølge Kuhn foregår videnskabens udvikling i revolutionære faser. I disse udviklingsfaser diskuterer divergerende faglige tilgange, såkaldte paradigmer, problemstillinger. I og med at der findes disse forskellige tilløb eller paradigmer til virkeligheden, kan det ifølge Kuhn ikke være virkeligheden i sig selv, der bestemmer den sande tilgang og forståelse. Kuhn når således frem til, at konteksten, i form af paradigmer, former vores erkendelse, hvilket er et væsentligt udgangspunkt for socialkonstruktivisterne (Ibid.: 35, 57ff.).

FIRE SOCIALKONSTRUKTIVISTISKE POSITIONER

Med den forudgående forståelse af socialkonstruktivismens ophav beskriver Wenneberg fire positioner inden for socialkonstruktivismen. Disse fire positioner er socialkonstruktivismen som (1) kritisk perspektiv, (2) som en teori om det sociale, (3) som en erkendelsesteoretisk position og (4) som en ontologisk position. Wenneberg betragter de fire positioner i forlængelse af hinanden, hvilket også er hans baggrund for at tale om en glidebane fra den ene type til den næste, hvor typerne vokser i radikalitet jo længere, man bevæger sig ud på glidebanen. Det er netop tendensen til stigning i radikalitet, som Wenneberg ønsker at gøre op med. Sondringen mellem forskellige socialkonstruktivismer er ifølge Wenneberg tillige relevant, idet forskellige positioner ellers kan

forveksles. Fx er der ofte uklarhed om, hvorvidt der er tale om en konstruktion af den naturlige, sociale eller subjektive virkelighed, eller om det er viden om virkeligheden (epistemologisk perspektiv) eller virkeligheden i sig selv (ontologisk perspektiv), der konstrueres (Wenneberg 2002: 131f.).

SOCIALKONSTRUKTIVISME-I

Den første type socialkonstruktivisme, som Wenneberg beskriver, er socialkonstruktivismen som udtryk for et kritisk perspektiv på, hvad vi almindeligvis antager for naturligt forekommende fænomener. Socialkonstruktivisme-I er udtryk for en kritisk stillingtagen til fænomener i den sociale virkelighed, hvilke ikke betragtes som naturligt forekommende. *"Princippet er: ikke at godtage sociale fænomeners "naturlighed". At de altid har været sådan. At de ikke kunne være anderledes. At de ikke skulle være menneskeskabte størrelser"* (Wenneberg 2002: 77). Det ligger i denne forståelse, at virkeligheden er noget andet end, hvad den tilsyneladende tager sig ud for.

Med sit fokus på at gå bag om naturlighederne kan socialkonstruktivisme-I bruges som en måde at tænke i kritiske baner om fænomener, vi ellers ikke stiller spørgsmålstejn ved. Det kritiske perspektiv som position bliver interessant, når det bryder med traditionelle forståelser af fænomeners naturlighed og overskrider vores vaneforestillinger. Omvendt påpeger Wenneberg, at de nye dekonstruerede fænomener også kan vise sig at være uholdbare (Ibid.: 84). Begrænsningen ved positionen kan af denne grund være, at den ikke supplerer de usande virkelighedsfænomener med et alternativ. Socialkonstruktivisme-II præsenterer et sådant alternativ for den dekonstruerede sociale virkelighed. Bevægelsen fra position-I til II kommer heraf.

SOCIALKONSTRUKTIVISME-II

Socialkonstruktivisme-II tager udgangspunkt i et kritisk perspektiv på samfundets sociale institutioner. Tilgangen har som grundtanke, at vi er socialiseret ind i et samfund, hvis sociale institutioner vi tager for givet som naturligt forekommende. Dette er tilfældet, da vores socialisering finder sted i et samfund, hvor disse institutioner som udgangspunkt er til stede (Wenneberg 2002: 18). Socialkonstruktivisme-II ønsker at afsløre sociale institutioner som menneskeskabte størrelser. Skellet mellem socialkonstruktivisme-I og II opstår ved beskrivelsen af disse institutioner som sociale.

Socialkonstruktivisme-II teoretiserer således om den sociale verdens opståen og genskabelse. Wenneberg forstår socialkonstruktivisme-II som *"Forskellige bud på teoretiske forklaringer af hvordan den sociale virkelighed eller konkrete sociale fænomener er opbygget og fungerer"* (Ibid.: 87). Der er ikke

tale om ét samlet perspektiv, men om flere divergerende teorier. Socialkonstruktivisme-II svarer ikke til generel samfundsteori grundet det konstruktivistiske perspektiv (Ibid.: 89).

Wenneberg introducerer som eksempel på socialkonstruktivisme-II videnssociologerne Peter L. Berger og Thomas Luckmann. De præsenterer i *"The Social Construction of reality, a Treatise in the Sociology of Knowledge"* (1966) en sociologisk samfundsteori. Deres undersøgelse består i, hvad der skaber vores forståelse af virkeligheden. I den forbindelse arbejder de med to konstruktivistiske teser (1) den sociale virkelighed er menneskeskabt, (2) og menneskers viden og opfattelser konstitueres af den sociale kontekst (Wenneberg 2002: 45). De beskriver på baggrund heraf, hvordan den sociale virkelighed bliver til som følge af menneskets eksternalisering af vaner, hvorigennem der skabes roller og herigennem institutioner. Samtidig beskriver de, hvordan subjektet oplever og konstruerer den sociale virkelighed gennem internalisering af denne og dens normer (Ibid.: 93). Med Berger og Luckmann bliver vores hverdagsviden nu også en socialt skabt størrelse, hvor der tidligere inden for videnssociologien blev fokuseret på den teoretiske tanke (Ibid.: 45). Vi uddyber Berger og Luckmanns teori i vores teoretiske udredning af læring organisatorisk set.

Med inddragelsen af Berger og Luckmann inddrager Wenneberg tilbøjeligheden til at glide over i den tredje position, som er erkendelsesteoretisk. Når Berger og Luckmann beskriver, hvordan vores viden om virkeligheden er socialt konstrueret, er dette ifølge Wenneberg også en epistemologisk diskussion af, hvad viden reelt set er (Ibid.: 94). Skellet mellem socialkonstruktivisme-II og III går på, om man forholder sig til, hvad viden om virkeligheden er, eller til hvad der opfattes som viden, hvor Berger og Luckmann beskæftiger sig med sidstnævnte. Dette skel kan ifølge Wenneberg netop være problematisk at opretholde (Ibid.: 95).

SOCIALKONSTRUKTIVISME-III

Den erkendelsesmæssige gren af socialkonstruktivismen undersøger videns beskaffenhed filosofisk. Indgangsvinklen er, at viden om virkeligheden er socialt konstrueret (Wenneberg 2002: 97). Socialkonstruktivismen som erkendelsesteoretisk position belyser ikke, om viden er sand eller gyldig, men har som interesse konstruktionen af viden, og hvad viden er. Bl.a. inddrages sproget som forklaringsramme for, hvordan erkendelse kommer i spil socialt. Ifølge denne position sker erkendelse gennem sprogets begreber, der nødvendigvis må være socialt skabte, da sproget i sig selv kræver interaktion mellem minimum to personer (Ibid.: 37, 101).

Wenneberg definerer positionen som "(...) den erkendelsesteoretiske position, der siger, at viden om virkeligheden udelukkende er bestemt af sociale faktorer" (Ibid.: 102). Som tidligere nævnt udgør denne forståelse et opgør med traditionel erkendelsesteori, hvor viden stammer fra vores sanseindtryk fra virkeligheden. Ifølge socialkonstruktivisme-III har kontekstuelle faktorer som magt og interesser indflydelse på, hvad der karakteriseres som viden (Ibid.: 102).

Wenneberg sonderer mellem to forgreninger af socialkonstruktivisme-III 1) antagelser om konstruktionen af den sociale virkelighed og 2) antagelser om den fysiske, naturlige virkelighed. Socialkonstruktivisme-III anvendt på den sociale virkelighed vedrører, hvordan sociale fakta (viden om den sociale virkelighed) kan være socialt konstrueret gennem menneskers konsensus (Ibid.: 104). Dette er fx tilfældet ved sproglige begreber, der påvirker vores erkendelse:

"Vores indre subjektive virkelighed, specielt vores erkendelse af omverdenen, bliver nu også socialt konstrueret i den forstand, at vores viden på forhånd er struktureret af vores sprog. Sproget kan jo ikke være en ikke-social størrelse. Det forudsætter flere mennesker, da det er sprogets formål at muliggøre kommunikation."

(Ibid.: 18)

Retningen stammer fra socialkonstruktivisme-II, såfremt denne bruges som perspektiv på viden i almindelighed som en social institution. Anvendes derimod socialkonstruktivisme-I på videnskabelig viden, bevæger man sig over i en anden retning, nemlig socialkonstruktivisme-III anvendt på videnskabelig viden om den naturlige, fysiske virkelighed (Ibid.: 116). Denne retning undersøger, hvordan teoriudvikling og begrebsdannelse finder sted inden for videnskab (Ibid.: 108). De stiller spørgsmålstejn ved videnskabelige sandheder, da viden i sig selv (ontologisk set) om den fysiske virkelighed betragtes nu også som et socialt skabt fænomen. Dette betyder, at viden bliver en historisk omskiftelig størrelse: "Viden er ikke bestemt af naturen selv, men er udelukkende determineret af sociale faktorer" (Ibid.: 113). Retningen er radikal i sin forståelse af relationen mellem viden og virkeligheden, hvor der ikke ses en indbyrdes, naturlig sammenhæng. Naturen eller virkeligheden influerer ikke på den videnskabelige begrebsdannelse, hvorfor udgangspunktet er anti-realistisk og radikalt konstruktivistisk (Ibid.: 108).

Også fra den erkendelsesteoretiske position synes der at kunne være en overgang til en mere radikal socialkonstruktivistisk position. Derved er vi nået til den fjerde og sidste type socialkonstruktivisme, som er ontologisk. I modsætning til den erkendelsesteoretiske position, der fokuserer på den

videnskabelige viden om den fysiske virkelighed, ser den ontologiske retning igen en sammenhæng mellem videnskab og virkelighed. Men her afgøres virkelighedens beskaffenhed af videnskaben, i modsætning til socialkonstruktivisme-III anvendt på viden om den naturlige virkelighed, hvor det forholder sig omvendt (Ibid.: 113).

SOCIALKONSTRUKTIVISME-IV

Som sagt undersøger socialkonstruktivisme-IV virkelighedens beskaffenhed og således det værende, eller hvad man inden for filosofi betegner ontologi. Den grundlæggende antagelse er, at den naturlige virkelighed er socialt skabt (Wenneberg 2002: 118). Idet begge typer socialkonstruktivisme-III kan resultere i hver deres ontologiske position, bliver der tale om to typer socialkonstruktivisme-IV. Henholdsvis en radikal og en mindre radikal position.

Den mindre radikale position bygger på en forestilling om, at virkeligheden først tager form, når vi har forestillinger om den. Ligeledes at genstande først eksisterer, når vi anvender dem gennem praksisser (Ibid.: 118). Wenneberg nævner her Knorr-Cetina. Ifølge Knorr-Cetina eksisterer der en verden ved siden af vores erkendelse, men denne gives først egentlig form gennem vores erkendelse af den (Ibid.: 119). Dermed ender den mindre radikale position i en idealistisk ontologisk position.

Hvor den mindre radikale position tager afsæt i ontologisk realisme ved at tale for, at verden eksisterer i sig selv, taler den mere radikale position for, at virkeligheden ikke eksisterer uden vores erkendelse af den. Det, der adskiller de to positioner, er således, hvorvidt afsættet er inden for ontologisk idealisme eller ontologisk realisme. Socialkonstruktivisme anvendt på den fysiske naturlige virkelighed kan resultere i en ontologisk position på den måde, at hvis der kun eksisterer den virkelighed, som vi erkender, og som vi har viden om, så må denne virkelighed være socialt skabt, når vores viden også er det, jf. socialkonstruktivisme-III (Ibid.: 117).

VORES POSITION PÅ GLIDEBANEN

På baggrund af de fire socialkonstruktivismer redegør Wenneberg som nævnt for, at der typisk foregår en bevægelse på en glidebane i positioner, der bliver mere yderliggående socialkonstruktivistisk. Der sker ifølge Wenneberg typisk en bevægelse fra et kritisk perspektiv på antagelser, der omhandler naturligheder (socialkonstruktivisme-I), til en radikalt idealistisk, ontologisk socialkonstruktivisme-IV, hvor virkeligheden ikke eksisterer uafhængigt af vores erkendelse (Wenneberg 2002: 129). Vi giver et kort rids af denne bevægelse, ligesom vi placerer os på glidebanen.

Processen kan beskrives således: Implikationen af det kritiske perspektiv er en afsløret virkelighed uden alternativ. Ønsker man en forståelse af, hvordan den sociale virkelighed og dens overfladefænomener/traditionelle forestillinger konstitueres, søger man til socialkonstruktivisme-II. I denne position finder man teorier for skabelsen af det sociale. Ønsker man imidlertid forklaring på, hvad viden er som social institution, bevæger man sig ind i erkendelsesteoretiske overvejelser (socialkonstruktivisme-III). Hvis man da betragter viden som socialt skabt, og i forlængelse heraf også virkeligheden som socialt skabt gennem vores viden om den, ender man ved den ontologiske position (Ibid.: 135f.).

Ifølge Wenneberg bør man vælge at bremse op, inden den yderliggående ontologiske idealisme (socialkonstruktivisme-IV anvendt på den fysiske virkelighed) og inden socialkonstruktivisme-III anvendt på naturen. Hans primære argument for at standse ved socialkonstruktivisme-III anvendt på naturen er, at viden ikke kun er socialt skabt, men også har rødder i virkeligheden, der kan spille ind på viden (Ibid.: 137). Wenneberg kritiserer den radikale position-IV for at opløse den naturlige virkelighed, idet fænomener i den radikale position ikke eksisterer, hvis man ikke erkender disse, fx sprogligt refererer til dem (Ibid.: 123). I stedet for den ontologiske idealisme er Wenneberg fortaler for at bevare en vis realisme (Ibid.: 190f.). Vi deler Wennebergs syn på den ontologiske del af socialkonstruktivismen som en radikal og problematisk position og tilslutter os således socialkonstruktivisme-II og socialkonstruktivisme-III anvendt på den sociale virkelighed. Den ontologiske socialkonstruktivisme indgår således ikke som vores forståelseshorisont, da denne er for radikal til, at vi kan tilslutte os den. I stedet inddrager vi en vis realisme som en del af vores socialkonstruktivistiske ramme. Vi positionerer os mere specifikt mellem socialkonstruktivisme-II og III.

SOCIALKONSTRUKTIVISMEN SOM FORSTÅELSESRAMME

Vi tilføjer vores speciale den socialkonstruktivistiske forståelsesramme, allerede idet vi opstiller vores problemformulering. Vi har således socialkonstruktivismen som udgangspunkt, når vi ønsker at undersøge, hvordan læring kommer i stand kommunikativt i TUS i Hjørring. Problemformuleringen er i sin helhed socialkonstruktivistisk, idet vi på baggrund af vores redegørelse af socialkonstruktivismen kan pege på tre grundlæggende socialkonstruktivistiske træk ved vores problemformulering (1) vi arbejder ud fra en teoretisk forståelse af, at læring udspiller sig mellem mennesker, (2) vi søger en teoretisk forståelse af, at læring kommer i stand gennem kommunikation, og (3) vi arbejder ud fra en forståelse af, at konteksten er relevant at medtænke, når læring undersøges. Foruden disse

grundlæggende socialkonstruktivistiske træk ved vores problemformulering bringer vi socialkonstruktivismen i spil over for Hjørring og TUS. Det gør vi gennem inddragelse af det institutionelle perspektiv repræsenteret ved Berger og Luckmann. Derigennem undersøger vi, om de ansatte konstruerer Teknik og Miljø som den organisation, de er, socialt. Vi undersøger, om der er en vekselvirkning mellem det at kunne konstruere kommunen og deres teams gennem deres kommunikation og dermed forandre den, kontra det at blive socialiseret ind i et institutionelt system med en historie og en måde at tænke og agere på. Vi udbreder i det følgende vores socialkonstruktivistiske afsæt og deres relation til socialkonstruktivismen. I samme forbindelse uddyber vi vores positionering på glidebanen.

Vi har en særlig interesse i at undersøge, hvordan viden konstrueres kommunikativt mellem teammedlemmerne til TUS. Dermed er en del af vores undersøgelse, hvad viden epistemologisk set er. Af denne grund bevæger vi os inden for socialkonstruktivisme-III, der undersøger, hvad viden er, og hvordan viden konstrueres.

Vi bevæger os inden for den gren af socialkonstruktivisme-III, der vedrører antagelser om konstruktionen af den sociale virkelighed. Med afsæt heri er vi interesserede i at undersøge, hvordan teammedlemmerne gennem konsensus skaber sociale fakta, dvs. viden om den sociale virkelighed. Vi ser således en forbindelse mellem det at skabe sociale fakta og læring/udvikling i teamet. Konsensus kan ud fra en socialkonstruktivistisk tilgang finde sted gennem sproget. Dette er også vores forståelse, og vi undersøger på baggrund heraf, hvordan kommunikation og læring kan være indbyrdes relaterede. Når vi ser en forbindelse mellem læring og kommunikation, deler vi således forståelsen med socialkonstruktivisme-III af, at sproget påvirker vores erkendelse. Samtidig deler vi forståelsen af, at sprog, og dermed viden, skabes socialt mellem mennesker, i dette tilfælde mellem teammedlemmerne.

I forlængelse af disse overvejelser over erkendelse eller viden mellem teammedlemmerne har vi en interesse i at undersøge konteksten for TUS. Den kontekstuelle forståelse bliver af særlig relevans for os, idet vi har en forståelse af, at viden og opfattelser finder sted inden for og påvirkes af en kontekst. Med vores fokus på konteksten bevæger vi os inden for socialkonstruktivisme-II. I samspillet mellem socialkonstruktivisme-II og III supplerer vi position-II og overvejelserne over, hvad der regnes for viden, med erkendelsesteoretiske overvejelser over, hvad viden er.

Vi betragter i tråd med socialkonstruktivisme-II en organisation og et team som socialt skabte størrelser, der produceres og reproduceres løbende gennem eksternaliserings- og internaliseringsprocesser, således som Berger og Luckmann beskriver samfunds- og institutionsdannelsesprocesser. Vores interesse er på den nære kontekst mellem teammedlemmerne og den bredere organisatoriske kontekst. Ved vores inddragelse af den organisatoriske kontekst undersøger vi magtens mulige implikationer på TUS.

Med denne præcisering af vores positionering inden for socialkonstruktivismen og vores anvendelse af denne i praksis, inddrager vi nu fænomenologien som supplement.

FÆNOMENOLOGI

Når vi i det efterfølgende præsenterer fænomenologien, bliver det med afsæt i Jacob Dahl Rendtorffs afsnit "Fænomenologien og dens betydning" fra bogen *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne* (2007). Vi redegør her kort for fænomenologiens grundlæggende tanker hos filosofferne Edmund Husserl og Martin Heidegger, hvorefter vi uddrager kendetegn ved fænomenologien, som bidrager til vores forståelseshorisont. Vi er opmærksomme på, at fænomenologien er kompleks og mangfoldig og har flere væsentlige bidragsydere end de to ovennævnte. Vores præsentation og udvalgte beskrivelser af fænomenologiske træk har til hensigt at vise, hvorledes fænomenologien udgør et supplement til vores socialkonstruktivistiske forståelsesramme. Følgende afsnit skal altså ikke ses som en afdækning af hele det fænomenologiske spændingsfelt.

Fænomenologi er både teori og metode. På det teoretiske plan beskæftiger fænomenologi sig med, hvad bevidsthed er. Mere specifikt arbejder fænomenologien med bevidsthedens subjektive side, nemlig hvad der foregår i bevidstheden, som forbinder oplevelser med mening. På det metodiske plan interesserer fænomenologi sig for, hvordan en persons bevidsthed danner sig en mening om noget, vedkommende oplever. Rendtorff beskriver fænomenologiens grundlæggelse ved den tyske filosof Edmund Husserl. Hos Husserl er bevidsthedens vigtigste egenskab dennes intentionalitet, altså bevidsthedens rettedhed mod den genstand, som subjektet som bevidst væsen erfarer. Husserl omtaler fænomeneres tilsynkomst i bevidstheden som "sagen selv". Den almindelige menneskelige erfaring kommer ifølge Husserl til udtryk gennem subjektive forhold i bevidstheden, hvilke Rendtorff beskriver som kulturelle genstande, kan studeres gennem Husserls intentionalitetsbegreb. Med andre ord må abstrakt teoretisering om verden gennem objekter vige plads til fordel for en analyse af erfaringen, som den kommer til syne for den menneskelige bevidsthed (Fuglsang et al. : 279f.).

Filosoffen Martin Heidegger er ifølge Rendtorff meget inspireret af Husserl. Ifølge Rendtorff tilføjer Heidegger fænomenologien en hermeneutisk drejning ved at indføre tidshorisonterne tilhåndenværen og forhåndenværen, der påvirker subjektets fortolkninger. Al forståelse er en formidlet forståelse, der forudsætter en bestemt verdenshorisont, derfor kan mennesket ikke undgå at leve i en meningssammenhæng, der fortolkes ud fra dets projekter og gøremål i verden. En yderligere pointe fra Heidegger er, at menneskets meningserfaring i høj grad sker gennem sproget, og at sproget er udtryk for en verdenshorisont, som peger tilbage på menneskets kultur og livsverden. Kulturen er altså menneskets selvobjektivering og kan analyseres gennem de former for menneskelige udtryk, der finder sted. Gennem analysen kan man således nærme sig en indsigt i menneskets forståelse af virkeligheden og væren (Ibid.: 282).

FÆNOMENOLOGIEN SOM FORSTÅELSESRAMME

Det vigtigste træk for os er fænomenologiens forståelse for, at forskeren er en del af det, vedkommende forsker i. Fænomenologien tager afstand fra fremmedgørelsen af det empiriske materiale, som traditionel videnskab lægger op til med sine dualismer om fx subjekt-objekt, bevidsthed-krop og fornuft-følelse. Forskeren har til rolle at give mening og fortolke på de intentionalitets- og meningsstrukturer, der udgør vedkommendes forskningsgenstand. Af den årsag må forskeren forsøge at indgå i og blive en del af sin forskningsgenstand for at komme ud over egne fordomme og forforståelser (Ibid.: 297f.). De nævnte træk ved fænomenologien er vigtige for os, da vi ønsker at foretage en åben og fordomsfri undersøgelse. Undersøgelsens validitet kommer netop til at afhænge af, at vi får forståelse af TUS og Hjørring gennem medarbejdernes redegørelser.

Ser vi på fænomenologien koblet vores socialkonstruktivistiske forståelsesramme, er der en social faktor ved fænomenologien, som opsummeres gennem følgende citater:

"Den sociale verden forefindes ikke som fysiske objekter, men konstitueres igennem de sociale aktørers intentionelle aktiviteter, meningsdannelse og sociale processer. Fænomenologien går ud på at frembringe en organiseret viden om dette sociale felt."

(Ibid.: 305)

"Fænomenologiens mål er at forstå, hvilke meningsstrukturer og betydningsformer, der danner den fælles sociale verden (...)"

(Ibid.: 305)

Her tillægger fænomenologien det sociale en væsentlig faktor. Det er de sociale aktører, der skaber den sociale verden gennem deres intentionelle aktiviteter, og det er denne skabelse af den sociale verden, der er interessant i forhold til vores undersøgelse. Sætter vi disse citater i relation til vores problemformulering og arbejdsspørgsmål, kan vi sige, at vi inddrager Hjørrings medarbejdere som de sociale aktører. De er aktører i TUS og fokusgruppeinterviews, ud af hvilke vi søger at analysere meningsstrukturer og betydningsformer, der kan relateres til læring i Hjørring. I sidste ende vil vi så forsøge at opstille analysen som organiseret viden gennem en fortolkning og konklusion på, om vores analytiske tilgang kan udsige noget om, hvorledes læring rent kommunikativt bringes i spil.

LÆRING OG VIDEN

Som afslutning på vores videnskabsteoretiske afsnit beskriver vi vores antagelser om forholdet mellem læring og viden. Vi har forudgående beskrevet, hvordan vi placerer os inden for bl.a. socialkonstruktivisme-III anvendt på viden om den sociale virkelighed. Denne positionering giver os et fokus på viden som socialt skabt, som vi relaterer til læring inden for vores socialkonstruktivistiske forståelsesramme. En begrundelse for koblingen mellem læring og viden er således relevant. Desuden skal afsnittet læses som en åbning mod vores følgende teoretiske udredning, idet viden og læring er indbyrdes forbundne i vores udvalgte lærings- og organisationsteori. Afsnittet er blevet til på baggrund af vores videnskabsteoretiske kurser ved Jörg Zeller på AAU under specialeperioden 2009.

Fænomenologien er vores indfaldsvinkel til at forklare den indbyrdes forbundethed mellem læring og viden. Med udgangspunkt heri betragtes mennesket ontologisk set som et væsen med bevidsthed, når et givent fænomen træder frem for det. Fænomenologers interesse i, hvordan et fænomen får betydning for mennesket, kan suppleres af socialkonstruktivismens undersøgelser af fællesskabers konstruktioner. Den fejlagtighed, der ifølge fænomenologer kan være forbundet med vores oplevelser, kan ifølge socialkonstruktivismen afstemmes i fællesskabet, hvori vi opnår sikkerhed om vores oplevelsers rigtighed gennem kollektiv feedback og meningsdannelse ved hjælp af vores konstruerede tegnsystemer.

Socialkonstruktivismen forbinder vores oplevelser af fænomener med meningsarbejde. Dette finder sted gennem kommunikativ interaktion med andre ved hjælp af tegnsystemer og kan forstås som en læringsproces, der indtræffer gennem vores evne til refleksion. Ifølge socialkonstruktivismen skaber vi tegnsystemer, som vi kan benytte til at kunne huske og som redskab til interaktion. Læring fører i denne forståelse til viden, når vi kan tjekke og efterprøve, at vores opfattelse er rigtig gennem

oplevelsen af, at andre forstår os, og at vi forstår os selv. I denne læringsproces har subjektet tillært sig evnen til meningsdannelse i forhold til et objekt og således fået en viden om objektet.

I forhold til forudgående kan vi altså sige, at vi opfatter læring lig viden om den sociale virkelighed (sociale fakta) på baggrund af en forståelse af, at læring gennem feedback fra andre giver et vidensgrundlag for fællesskabet. Vi betragter således læring og viden som identiske størrelser, så længe der er tale om viden om den sociale virkelighed og dermed en viden, der giver betydning for og i det sociale fællesskab.

TEORETISKE PARADIGMER

I følgende teoretiske udredning præsenterer vi vores udvalgte teorier inden for paradigmerne læring, kommunikation og organisation. Vi introducerer paradigmerne hver for sig, men relaterer dem løbende til hinanden, da vi søger at se dem som et samlet hele med indbyrdes relaterede dele. I vores udredning af læring beskriver vi, hvorledes vi ud fra en socialkonstruktivistisk optik kan forstå læring. Denne redegørelse udgør grundlaget for vores efterfølgende præsentation af kommunikations- og organisationsteori, idet vi kobler læringsperspektivet til hver af disse. Som afslutning på vores teori om de tre paradigmer foretager vi en sammenkobling af disse med henblik på at diskutere, hvorledes de tre paradigmer kan relateres til hinanden.

LÆRINGSTEORI

Som introduktion til læringsbegrebet præsenterer vi begrebet i sin helhed og kompleksitet ud fra læringsparadigmets divergerende perspektiver. Det er vores ønske igennem Knud Illeris (2006) at beskrive implikationer af vores valg og fravalg inden for læringsparadigmet. Derefter præsenterer vi vores udvalgte læringsteori.

LÆRINGSBEGREBET I SIN HELHED

Illeris' forståelse af læring er helhedsorienteret, idet han tilskriver læring både en social og individuel proces. Læring sker således gennem en social samspilsproces såvel som gennem en individuel tilegnelsesproces. På baggrund af disse to processer introducerer Illeris tre karakteristiske dimensioner ved læring, nemlig lærings indhold, individets drivkraft for læring og læring som et samspil med omgivelserne.

Den sociale samspilsproces afspejler omgivelsernes indflydelse på individet, og i den proces er læring socialt funderet, mellemmenneskelig og bundet til samfundet. Den individuelle tilegnelse foregår derimod på et psykologisk plan som individets psykologiske bearbejdning af det sociale samspils påvirkninger (Illeris 2006: 35ff.). Ud af disse to grundlæggende processer for læring opstiller Illeris som sagt tre karakteristiske dimensioner ved læring. Indhold henviser til, hvad vi lærer, fx forståelse, viden, færdigheder, udvikling af formåen og indsigt. Indholdet kan også relateres til nye måder at arbejde på, kulturtilegnelse eller det at lære at lære (Ibid.: 38ff.). Forudsætningen for tilegnelsesprocessen er personlig drivkraft (følelser, motivation og vilje), der resulterer i et engagement for læring. Samtidig påvirkes læring af konteksten eller samspilsdimensionen. Der er tale om en nær kontekst, fx et team, hvor det sociale sætter sig gennem i vores kommunikation,

samarbejde og handling med andre, hvorigennem socialisering i fællesskabet finder sted. Desuden præges de store linjer i det nære samspil af en samfundsmæssig kontekst (Ibid.: 41f.)

Illeris viser, at læringsbegrebet er komplekst og har flere facetter. Når vi betragter læring ud fra en socialkonstruktivistisk forståelseshorisont, berører vi således blot et udsnit af læringsdimensioner og -processer. I Illeris' terminologi bevæger vi os primært inden for lærings samspilsdimension. Vi fokuserer på læring, som sker gennem teammedlemmernes kommunikation i den nære kontekst og i en bredere, rammesættende organisatorisk kontekst. Ved at fokusere på samspilsdimensionen mener vi at kunne undersøge læring som kommunikativt fænomen mellem teammedlemmerne, fordi samspilsdimensionen fokuserer på læring som et interpersonelt fænomen skabt gennem mellemmenneskelig kommunikation og samarbejde samt gennem handlinger i fællesskabet. Samtidig kan vi ud fra læringsteori, der bevæger sig inden for samspilsdimensionen, undersøge kontekstens indflydelse på læring.

Som følge af vores socialkonstruktivistiske forståelse er vi som nævnt fokuseret på den mulige læring mellem teammedlemmerne i en her-og-nu-situation, og ikke den læring, der kan finde sted individuelt efter TUS. Vi kan således ikke slutte os til, hvad der mentalt og kognitivt foregår hos den enkelte, men kan slutte os til, hvad der foregår mellemmenneskeligt igennem deres kommunikation. Ved at beskæftige os med samspilsdimensionen fravælger vi således individuelle, psykologiske læringsprocesser. Imidlertid deler vi Illeris' forståelse, om end han udtaler sig om socialkonstruktionisme, når han beskriver, at et socialkonstruktivistisk afsæt ikke betyder, at man ikke betragter læreprocesser som noget internt i individet. Det betyder derimod, at man vægter samspilsdimensionen ud fra en antagelse om, at læringsindhold bestemmes eller konstrueres i de sociale relationer (Ibid.: 128).

LÆRINGENS SITUERETHED

Lave og Wenger (2003) betragter læring som situeret mellem mennesker og derved som et resultat af konteksten. De har fokus på samspilsdimensionen, idet læring sker i sociale relationer, der danner grobund for identitetsudvikling, samtidig med at deltagelse i sociale fællesskaber, praksisfællesskaber, udvikler disse fællesskabers sociale praksis. Laves antropologiske studier af skrædderlæringer i 1970'erne i Liberia danner baggrund for teorien. Lave ønskede at undersøge relationen mellem læring og undervisning, men fandt undervejs, at læring fandt sted uden egentlig undervisning. I stedet viste det sig, at læringerne lærte gennem deres praksisfællesskab (Kvale i Lave og Wenger 2003: 7). Med

dette afsæt søger Lave og Wenger at redegøre for, hvordan læring eller ikke-læring kan forklares ud fra deltagelse eller afgrænset deltagelse i sociale relationer, eksemplificeret gennem studier af mesterlære² (Lave og Wenger 2003: 57). Deres udgangspunkt er en ikke-skolastisk, relationel forståelse af læring, hvorved læring flyttes fra individets bevidsthed og fra undervisning til læring i fællesskabet og den hverdagslæring, der finder sted heri. Lærings karakter og resultat tilskrives på den måde konteksten (Illeris 2006: 121).

Det relationelle ses ved, at læring sker som følge af divergerende perspektiver deltagerne imellem. Viden og læring bliver således relationelt betinget på baggrund af indbyrdes meningsforhandling. Gennem deltagelse i praksis sker en udvikling af såvel individets (mestrings)identitet og kompetence såvel som praksis og reproduktion af praksisfællesskabet (Lave og Wenger 2003: 34, 54).

LÆRING I PRAKSISFÆLLESSKABER

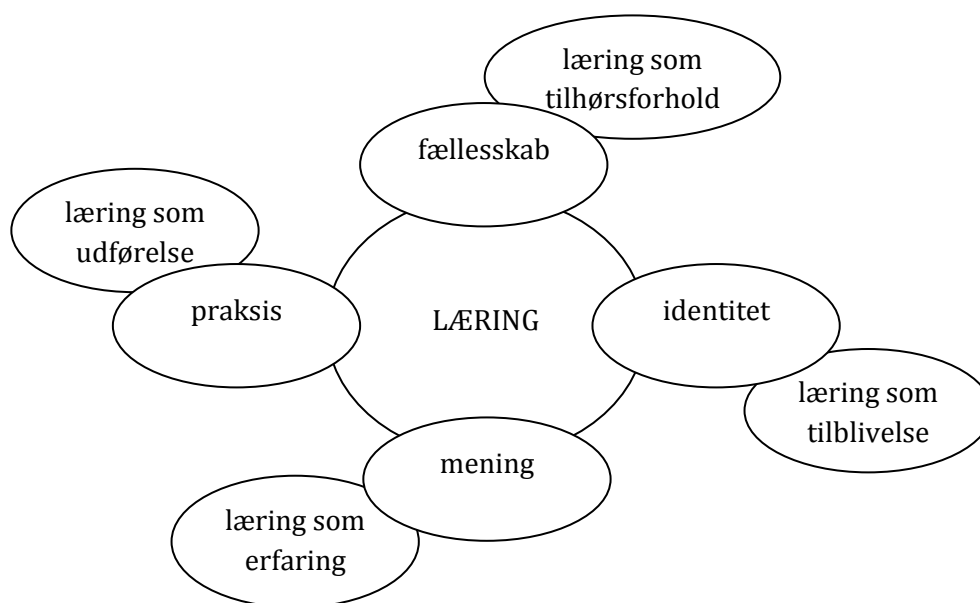
Wenger bygger videre på værket med Lave med afsæt i begrebet praksisfællesskaber. Læring har i Wengers optik at gøre med social deltagelse i fællesskabers praksis, og praksisfællesskaber bliver af denne grund rammesættende for læring. Med praksisfællesskaber menes særlige fællesskaber, der bindes sammen af deltagelse i praksis, hvori deltagerne i interaktion afstemmer indbyrdes relationer og i et fælles engagement udfører og definerer fælles udførte virksomheder³. Deltagerne oplever mening med deres deltagelse og får herigennem en følelse af identitet, ligesom de deltager i udøvelse af fælles virksomhed, der på sigt resulterer i praksisser, der konstituerer fællesskabet (Wenger 2004: 14, 59).

GRUNDLÆGGENDE ANTAGELSER

Wenger oplister fire basale komponenter i sin karakteristik af social læring. Det drejer sig om mening, praksis, fællesskab og identitet. Han opstiller disse i følgende model, der giver et overblik over teoriens mange begreber.

² Steinar Kvale beskriver i sit forord til Lave og Wengers *Situeret læring* (2003) mesterlære som: "en historisk udformet social institution, hvor læring sker gennem det at udføre det arbejde, læringen sigter imod" (Kvale i Lave og Wenger 2003: 9).

³ Wenger er inspireret af den kulturhistoriske læringstradition ved inddragelse af begrebet virksomhed. Virksomhed er udtryk for, hvordan mennesket agerer i verden, og det refererer til målrettet handling/aktivitet (Illeris 2006: 71). Vi uddyber ikke virksomhedsbegrebet yderligere, fordi Wenger vægter deltagelse frem for virksomhed.



Figur 2: Wengers læringsmodel (Wenger 2004: 15)

Som supplement til modellen inddrager vi Wengers egen beskrivelse af modellens komponenter:

1. *Mening: En betegnelse for vores (skiftende) evne til - individuelt og kollektivt - at opleve vores liv og verden som meningsfuld.*
2. *Praksis: En betegnelse for de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling.*
3. *Fællesskab: En betegnelse for de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetence.*
4. *Identitet: En betegnelse for, hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber.*

(Ibid.: 15)

De fire komponenter er alle indeholdt i begrebet praksisfællesskaber, og modellen viser, at praksisfællesskaber netop har at gøre med menings- og identitetsdannelse samt udvikling af praksis. Deltagelsesbegrebet er centralt, idet mening og identitet sker i en social deltagelsesramme, hvorfor deltagelse er en forudsætning for, at læring kan finde sted. På et individuelt plan kan læring ske gennem deltagelse og engagement i praksisser. På et kollektivt plan sker læring gennem udvikling af

eksisterende praksis samt gennem socialisering af nye medlemmer, hvorfor deltagelse er en forudsætning for, at praksisfællesskaber kan lære (Wenger 2004: 18). Da vi har en interesse i samspilsdimensionen, vil vi som sagt fokusere på læring på det kollektive plan.

Praksisfællesskaber er karakteriseret ved udvikling af praksis, og vi opholder os derfor ved praksisbegrebet. Praksis er en social størrelse, der refererer til historisk og social funderet handling mellem medlemmer af praksisfællesskaber. Praksis skabes over tid gennem fælles læring og er et resultat af fælles virksomhed og relationer mellem deltagerne. Den læringsproces, der skaber praksisser, er en fortløbende forhandling, hvor deltagerne genforhandler og genskaber nye situationer og oplevelser og derigennem skaber afsæt for nye meninger og for koordineringen af disse. Wenger forstår meningsforhandling som: *"(...) den proces, hvorigennem vi oplever verden og vores engagement deri som meningsfuld"* (Ibid.: 67). Gennem deltagelse i praksis forhandler fællesskaber indholdet i og betydningen af praksis for den enkelte deltager og for fællesskabet. Det sker ved, at vi påvirker andre og lader os påvirke ved, at perspektiver bringes i spil og forhandles. Ved at dele erfaringer⁴/oplevelser og kompetencer udvikles praksisser (Ibid.: 123, 324). Der er ikke nødvendigvis tale om en sprogliggjort proces, men kan være det, og det vil være i denne betydning, vi inddrager begrebet.

Da forhandling finder sted hele tiden, bliver løsninger på perspektivforskelle midlertidige. Samtidig er forhandling funderet i allerede eksisterende betydning, der på én gang bliver historisk og kontekstuel betinget. Wenger knytter viden sammen med lærende praksisfællesskaber, og viden skabes i den forstand mellem deltagerne gennem forhandling. Dette stemmer overens med vores forståelse af forholdet mellem læring og viden. Viden i praksisfællesskaber er bl.a. viden om kompetent deltagelse. Da kompetent deltagelse således forhandles, kan Wenger beskrive praksisfællesskaber som forhandlede kompetencesystemer (Ibid.: 161).

I forhandlingsbegrebet er indeholdt en socialkonstruktivistisk optik om viden som socialt skabt gennem forhandling af perspektiver. Dette svarer til socialkonstruktivisme-III anvendt på den sociale virkelighed inden for Wennebergs terminologi. Det socialkonstruktivistiske afsæt ses ved, at læring opstår i interaktion med andre (Ibid.: 68). Vi beskriver i det følgende den indbyrdes forbundethed mellem fællesskab og praksis og relaterer beskrivelsen til en forståelse af praksisfællesskaber.

⁴ Wenger definerer ikke erfaring, men understreger, at erfaring og kompetence kan være af såvel individuel som kollektiv karakter (Wenger 2004: 163).

FÆLLESSKABERS TILBLIVELSE OG RELATION TIL PRAKSIS

Praksisfællesskaber bliver til og udvikler sig over tid gennem gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire. Praksisfællesskaber er således karakteriseret ved deres særlige interaktion, der knytter fællesskabet sammen om dets praksis. Gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire viser derfor ikke blot praksisfællesskabers tilblivelse, men også de midlertidige resultater af den kollektive læring (Wenger 2004: 89).

Praksisfællesskaber bygger på medlemmernes fælles engagement i handlinger og meningsforhandling af disse. Forudsætningen for at kunne tale om et praksisfællesskab er derfor, at der er et gensidigt engagement, da dette vil munde ud i praksisfællesskaber på sigt. Gensidigt engagement svarer til aktiv deltagelse i samtaler, interaktion og skabelse af artefakter, hvorigennem den enkelte bidrager til fællesskabet og samtidig søger forståelse af andres kompetencer (Ibid.: 200ff., 212). Igennem kendskabet til andres kompetencer og roller opbygges relationer og heraf en tillært evne til interaktion og samarbejde samt indbyrdes forventningsdannelse (Ibid.: 93, 175ff.). De forskelligheder, der måtte være, indarbejdes som en del af praksisfællesskabet.

Da gensidigt engagement er forudsætning for fælles læring, afhænger læring af, hvorvidt man kan bidrage til praksis, og om man værdsættes som kompetent i praksisfællesskabet. Engagement er muligt i den udstrækning, at man får lov til at deltage i fællesskabets virksomheder og til udvikling af praksis. Forhandlingen af virksomhed har en sammenknyttende effekt på praksisfællesskabet og skaber fælles virksomhed, såsom gensidig ansvarlighed, fortolkninger, fællesskabets reaktioner og forhandlet virksomhed. Fælles virksomhed beror ikke på enighed, men på en kollektiv forhandling og genforhandling (Ibid.: 90ff., 213ff.).

Gennem fælles udviklet virksomhed opbygger praksisfællesskaber et fælles repertoire, der kan anvendes fremadrettet i meningsforhandling. Repertoiret består af fx handlinger, begreber, måder at agere på og fællesskabets diskurs: *"Det omfatter den diskurs, hvormed medlemmer skaber meningsfulde udsagn om verden, såvel som den stil, hvormed de udtrykker deres medlemskabsformer og deres identitet som medlemmer."* (Ibid.: 101). Wenger henter sin diskursforståelse fra filosofen Michel Foucault og forstår diskurs som en socialt skabt ressource, hvorigennem man kan konstruere udsagn om verden og koordinere engagement i praksis. Wenger anvender ikke diskurs som synonym for praksis, men mener med diskurs praksisfællesskabets perspektiv og virksomhed, idet diskurser er en ressource for meningsforhandling (Ibid.: 328).

Wenger tilføjer til de tre kendetegn for praksisfællesskaber (gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire), at læring ikke blot er noget, der sker. Han refererer i stedet til betydningsfuld læring som den læring, der påvirker praksis: *”Det (betydningsfuld læring, red.) er det, der forandrer vores evne til at indgå i praksis, forståelsen af, hvorfor vi engagerer os i det, og de ressourcer, vi har til rådighed for at gøre det”* (Ibid.: 116). Læring i praksisfællesskaber skal dog ikke udelukkende forstås positivt, idet læringens indhold fx kan være en genskabelse af fordomme, såvel som der kan være interne konflikter.

Forudgående viser, at praksisfællesskaber udmærker sig ved deltagernes fælles læring og drivkraft herfor og har som forudsætning for læring den indbyrdes interaktion og engagement. Det væsentlige for at kunne beskrive et givent fællesskab som et praksisfællesskab er, at der kan peges på en praksis skabt på baggrund af et gensidigt engagement.⁵ (Ibid.: 141). Fordi praksisfællesskaber bygger på fælles engagement er de uformelle. De er således ikke bundet til organisatoriske strukturer og institutionelle beskrivelser og opstår derfor fx ikke blot som resultat af løsning af en fælles stillet arbejdsopgave:

”Praksisfællesskaber drejer sig om indhold – om læring som en levende oplevelse af at forhandle mening – ikke om form. I den forstand kan de ikke vedtages ved lov eller defineres via dekret. De kan genkendes, støttes, tilskyndes og næres, men der er ikke tale om tingsliggjorte enheder, der kan designes.”

(Ibid.: 259)

Praksisfællesskabers virksomhed er lokalt skabt gennem meningsforhandling, og da fælles virksomhed på sigt skaber praksis, bliver praksis som nævnt til og udvikler sig gennem forhandling. Det betyder, at organisationer har en reduceret magt over praksis, således at en organisation kan designe fællesskabet, men ikke praksis (Ibid.: 98ff.). Imidlertid er praksisfællesskaber ifølge Wenger også delvist bestemt af den organisatoriske sammenhæng. Et praksisfællesskab kan således agere ud fra institutionelle forskrifter, men forhandler sin egen virksomhed. Et praksisfællesskab kan også udvikle sig på baggrund af ændringer i organisationen, men udvikler sig ellers ud fra egen læring. Ifølge Wenger er det afgørende, at praksisfællesskaber forholder sig til de meninger, det skaber, og gør, at disse også bliver anvendelige i en større sammenhæng, fx i en organisatorisk kontekst (Ibid. 251).

⁵ Wenger (2004) oplister en række kendetegn ved praksisfællesskaber, p. 149.

MENINGSFORHANDLING: DELTAGELSE OG TINGSLIGGØRELSE

Praksisfællesskaber danner mening gennem to gensidigt konstituerende processer af deltagelse og tingsliggørelse. Disse udgør tilsammen meningsforhandlingsprocessen, da forudsætningen for deltagelse er tingsliggørelse, ligesom tingsliggørelser ikke kan stå alene, men har deltagelse som forudsætning for deres opståen, fortolkning og anvendelse.

Deltagelse vedrører social forhandling og genforhandling af mening. Wenger forstår deltagelse som aktivt engagement med deltagere i fællesskabets praksisser gennem indlevelse i handling, interaktioner, samspil og fællesskab:

"Deltagelse refererer her ikke blot til lokale former for engagement i bestemte aktiviteter sammen med bestemte mennesker, men til en mere omfattende proces, som består i at være aktive deltagere i sociale fællesskabers praksisser og konstruere identiteter i relation til disse fællesskaber"

(Wenger: 14f.)

Deltagelse former de interagerende gennem deres indbyrdes relationer, ligesom deltagerne kan være med til at forme praksis. Wenger er imidlertid uklar, hvad angår sin forståelse af deltagelse, men vi ser en kobling til kommunikationsteori, idet deltagelse bl.a. vedrører deltagelse i samtaler og derfor må rumme aspekter af kommunikation.

Tingsliggørelse eller reifikation⁶, der fungerer sideløbende med deltagelse, er *"processer, der omfatter det at skabe, designe, fremstille, benævne, kode og beskrive såvel som opfatte, fortolke, bruge, genbruge, afkode og omformulere"* (Ibid.: 74). Der kan være tale om fx ord, skrift, begreber, udtryk, symboler og historier, der alle henviser til, at vores erfaringer og praksis objektiveres. Tingsliggørelse muliggør meningsdannelse, da den gennem sin formgivning af vores oplevelser skaber punkter herfor. Men tingsliggørelse er mere end objekter; tingsliggørelse er også en bestandig proces, da mening altid er knyttet til vedvarende forhandling. Tingsliggørelse henviser derfor både til en proces og dennes foreløbige produkt (Ibid.: 73ff.).

Tingsliggørelse er imidlertid også et uklart begreb, men også her ser vi en kobling til kommunikation gennem inddragelse af en semiotisk forståelse. Man kan trække på og anvende forskellige

⁶ Wenger henter inspiration til reifikationsbegrebet fra Karl Marx og hans begreb bytteværdi som en tingsliggørelse af sociale relationer (Wenger 2004: 325).

tegnsystemer, fx visuelle tegnsystemer eller sproget som semiotisk system, der kan bringes i spil i forskellige medier. Det særligt interessante i forbindelse med tingsliggørelse er, at anvendelsen af tegnsystemer kan relateres til udvikling af betydning, mening, læring og relationer. Tingsliggørelse kan forstås som en måde, hvorpå vi bruger forskellige typer af tegnsystemer og dermed udvikler nye betydninger (såsom indhold, viden og erfaring), som kan lagres for hukommelsen og anvendes som interaktionsredskab⁷.

Deltagelses- og tingsliggørelsesprocesser repræsenterer den pågældende praksis' tilblivelses- og udviklingshistorie, idet sådanne processer vidner om udvikling af engagement, fælles virksomhed og repertoire (Ibid.: 285). Læring i praksisfællesskaber har dermed deltagelse i og udviklingen af fælles praksis som objekt. På baggrund af samspillet mellem deltagelse og tingsliggørelse beskriver Wenger læring eller viden som ændringer i den indbyrdes relation mellem erfaring og kompetence (Ibid.: 163, 64). I praksisfællesskaber deler man erfaringer, fx hvis man oplever uoverensstemmelse mellem sin erfaring og praksisfællesskabets virksomhed. I sådanne meningsforhandlingsprocesser forsøger man at tingsliggøre sine oplevelser for andre i fællesskabet med henblik på kollektiv deltagelse i sin erfaring og med et mål om ændring af praksis. Processen kan også foregå modsat, hvor man ændrer sine erfaringer til at stemme overens med fællesskabet (Ibid.: 162). Begge processer er relateret til ny viden og dermed til udvikling af praksis.

Hindret adgang til deltagelse og tingsliggørelse vil betyde hindret læring, idet læring netop sker gennem meningsforhandling: *"(...) læring forudsætter et samspil mellem erfaring og kompetence. (...) Læring afhænger med andre ord af vores evne til at bidrage til den kollektive meningsproduktion, fordi det netop er gennem denne proces, erfaring og kompetence påvirker hinanden"* (Ibid.: 234). For at læring kan komme i stand, må man som deltager have mulighed for samspil med andre og mulighed for at kunne udføre og præge virksomheden. Magt i praksisfællesskaber synes i den forbindelse underbelyst af Wenger, der dog refererer til Foucault. Nogle medlemmer kan ifølge Wenger have mere magt end andre, og magt i praksisfællesskaber er muligheden for at meningsforhandle (Ibid.: 98ff.). Yderligere om implikationerne heraf uddybes imidlertid ikke.

Wengers teori giver en forståelse af relationsbåret læring, der viser en grundlæggende socialkonstruktivistisk forståelse af læring. Wenger relaterer læring til dels et sted, hvor viden omskæbnes og giver mulighed for nye erkendelse gennem deltagelsesidentitet, dels relaterer han læring

⁷ Forelæsning ved Jörg Zeller, AAU, Videnskabsteori, den 3. juni, 2009.

til en proces mellem mennesker (Ibid.: 246). Der er imidlertid en række uklare begreber forbundet med hans teori, bl.a. er begreber som deltagelse og engagement overlappende. Mening er grundlæggende for teorien og forbindes med læring, men det er uvist, hvorvidt Wenger sonder mellem mening og betydning. I tråd hermed synes begreberne i meningsforhandlingsbegrebet ikke veldefinerede. Reifikation viser sig fx at være et omfattende begreb, der kan henvise til både proces og produkt. Desuden skriver Wenger, at det ikke er hans ærinde at opstille en egentlig definition af praksisfællesskaber. En bestemmelse af et praksisfællesskab lader til at hvile på fællesskabets interaktion, nemlig om der er tale om deltagelse som et gensidigt engagement, som fælles virksomhed og som fælles repertoire. Af denne årsag mener vi, at det kan være svært at definere et givent fællesskab som et praksisfællesskab. Vi mener dog stadigvæk, at Wengers beskrivelse af læring som foregående i praksisfællesskaber er et godt valg set i relation til vores socialkonstruktivistiske forståelsesramme.

LÆRING KOMMUNIKATIVT SET

Helle Alrø og Marianne Kristiansens dialogteori er vores bud på en kommunikationsteori, der kan gå i spænd med Wenger. Vi begrundet en mulig sammenknytning mellem læring og kommunikation, og dermed hvad læring kommunikativt kan svare til. Vi ser en socialkonstruktivistisk kobling mellem disse to paradigmer og derfor også en kobling til vores egen socialkonstruktivistiske forståelseshorisont.

DEN DIALOGISKE GRUNDTANKE

Den valgte dialogteori bygger på en bred facet af inspirationskilder. Teorien er resultat af dialogfilosofi, humanistisk psykologi, kommunikationsteori og sprogfilosofi. På baggrund heraf udbredes antagelser om dialogen som en undersøgende og uforudsigelig samtale, der kan føre læring med sig.

Ontologisk set bygger Alrø og Kristiansens dialogbegreb på en grundidé om, at mennesket er bundet af egen forforståelse, men med mulighed for refleksion og læring og forholden sig til egne forforståelser i dialogen. Samtidig rummer teorien epistemologiske antagelser, hvor erkendelse kan siges at komme i stand gennem egne og samtalepartens dialogiske kompetencer, såsom færdigheder, værensmåder og forholdemåder (Alrø og Kristiansen 2006: 208ff.).

Med et fokus på dialogen beskæftiger Alrø og Kristiansen sig med interpersonel kommunikation. I den forbindelse er det et væsentligt udgangspunkt, at der i samtaler er mindst to, og ofte flere,

perspektiver til stede. Dialogen er en særlig samtaleform, der bygger på, at man dels er bevidst om eget perspektiv, og om at samtaleparten formentlig har et andet perspektiv, dels at man veksler mellem eget og den andens perspektiv. Et perspektiv defineres som *"(...) et filter, hvorigennem vi sanser, oplever og fortolker verden. Perspektivet er således afgørende for, hvad vi – bevidst eller ubevidst – vælger at se og høre, sige og forstå i forskellige situationer"* (Ibid.: 217). Perspektivforståelsen bygger på bl.a. perceptionspsykologi og organisations- og kommunikationsteori. Fra perceptionspsykologien, der beskæftiger sig med menneskets sansning, oplevelse og fortolkning af omverdenen, hentes en forståelse af perspektiv som et mønster eller et hele i vores kombination af iagttagelser. Desuden definerer Alrø og Kristiansen perspektiver i en organisatorisk sammenhæng og dermed som bestemt af vores arbejdsrolle og plads i det formelle hierarki, såsom kompetencer, erfaringer og position (Ibid.: 217ff.).

Erkendelsesteoretisk er perspektivforståelsen funderet i grundantagelser fra filosofferne Hans Georg Gadamer's hermeneutik og David Bohms dialogfilosofi. Fra Gadamer henter Alrø og Kristiansen en forståelse af, at vi i mødet med verden og den anden har vores (for)domme, eller vores historie med os. I tråd hermed beskriver Bohm, at forud eksisterende tanker og følelser styrer menneskets sanseapparat. Fælles for de to filosofiske tilgange er, at vores erkendelse og forståelse er subjektiv, og dermed bestemt af vores fordomme. Alrø og Kristiansen bringer på baggrund af denne epistemologi begrebet selvreferentialitet i spil i forhold til interpersonel kommunikation. Selvreferentialitet er reference til egen forhåndskategorisering og -forholdemåde, hvormed man forstår den anden og samtalsens emne ud fra eget perspektiv. Ved forhåndskategorisering genanvender vi vores egne på forhånd skabte kategorier, hvori vi placerer det nye, og ved forhåndsforholdemåde genanvender vi sædvanlige måder at forholde os på (Ibid.: 226). Alrø og Kristiansen bestemmer på baggrund heraf selvreferentielle samtaler som *"(...) kendetegnet ved, at man uden selv at vide det oversætter den andens fremmede perspektiv til sit eget bekendte, dvs. at man kommer til at tolke den anden ud fra sig selv"* (Ibid.: 225). Selvom Alrø og Kristiansen refererer til selvreferentielle samtaler, er der ikke tale om en klassificering i genrer. Selvreferentialitet, jf. Bohm og Gadamer, er et basalt vilkår for mennesker, derfor vil selvreferentialitet altid kunne genfindes i samtaler, også i dialoger. I dialogen går selvreferentialiteten ikke går bag om ryggen på samtaleparterne, da samtaleparterne forholder sig til egen selvreferentialitet, eller forhåndskategoriseringer og -forholdemåde, og spørger ind til den andens perspektiv (Ibid.: 227). Derigennem kan dialogen medføre refleksion og læring.

LÆRING I RELATIONER

Dialogen er kendetegnet ved dens relationsmønstre og den gensidige undersøgelse af perspektiver og danner med afsæt heri rum for nye erkendelser (Alrø og Kristiansen 2006: 232). Alrø og Kristiansen definerer en dialog som:

”en samtale med særlige kvaliteter, som er kendetegnet ved at være undersøgende læringsorienteret, uforudsigelig og risikofyldt, fordi samtalens resultat ikke er givet på forhånd. Dialoger er således kendetegnet ved, at man spørger undersøgende ind til den andens perspektiv, samtidig med at man er villig til at undersøge og problematisere sit eget. I dialoger kan begge parter risikere at blive klogere.”

(Ibid.: 204)

I forståelsen af dialogbegrebet er Alrø og Kristiansen inspireret af dialogfilosoffen Martin Buber og den humanistiske psykolog Carl Rogers. Fælles for Buber og Bohm, som vi præsenterede forudgående, er en betragtning af dialogens sammenknyttende evne på mennesker. Buber er interesseret i at undersøge menneskets ontologi og beskæftiger sig i den forbindelse med dialogen, som han karakteriserer som et særligt interpersonelt møde (Ibid.: 205ff.). Der er ifølge Buber tale om to typer af relationer, henholdsvis Jeg-Det-relationer og Jeg-Du-relationer. Dialoger repræsenterer ifølge Buber Jeg-Du-relationer, hvor man træder frem i forhold til hinanden som mennesker. I modsætning hertil er Jeg-Det-relationer kendetegnet ved deres strategiske formål. I sådanne samtaler tingsliggøres den anden til et Det, som man anvender til egne formål. På baggrund af denne skelnen i relationer opstiller Buber tre dialogforudsætninger (1) Man må forstå den anden som et unikt individ, (2) man må tænke sig, hvad den anden er og kan udvikle sig til, og (3) man må bekræfte den anden (Ibid.: 205).

Rogers' teori bygger på studier af bl.a. klientcentreret terapi, hvori han studerer kvaliteten af kontakten. Hans menneskesyn er humanistisk, idet han betragter den hjælpne i sådanne relationer som en person med lærings- og udviklingsressourcer i sig. Det er nu en væsentlig pointe, at kontakten i hjælperrelationer afgør, hvorvidt udvikling kan finde sted. Til at beskrive, hvordan kontakten kan etableres, oplister Rogers forudsætninger som bl.a. empati, kongruens og accept. På baggrund af disse beskriver Alrø og Kristiansen forskellige dialogiske kompetencer (Ibid.: 205). Rogers bliver interessant, idet bl.a. den særlige relation i dialogen gør sig gældende for den dialogiske samtaleform som en mulig måde at skabe nye erkendelser på.

Således som Alrø og Kristiansen beskriver dialogen, rummer denne mulighed for læring hos begge parter. Læring forstår Alrø og Kristiansen som *"(...) en undersøgende proces, hvor det drejer sig om at få ny indsigt og se nye handlemuligheder gennem nysgerrigt undersøgende samrefleksion med en eller flere andre"* (Ibid.: 207). Sådanne muligheder for samrefleksion er indeholdt i dialogen, hvor samrefleksion kommer i stand gennem kommunikation om følelser og tanker og undersøgelse af disse. I dialogen undersøges og efterprøves nye ideer. Denne forståelse af dialogens læringsmuligheder viser, at Alrø og Kristiansen har en socialkonstruktivistisk forståelse af læring. Læring sker gennem menneskers relationer og interaktion, hvor man ser ud over eget perspektiv, eller egen forforståelse, og forholder sig undersøgende til eget og den andens perspektiv. I denne samrefleksion kan man lære sammen.

SOCIAL HANDLING GENNEM SPROG

Forskellen mellem dialog og selvreferentialitet forklarer Alrø og Kristiansen som en forskel i, hvilke sociale handlinger man udfører gennem sproget. Dette betyder, at der kan skelnes mellem to slags sociale handlinger, henholdsvis dialogen og selvreferentielle samtaler (Alrø og Kristiansen 2006: 206). Grundideen om, at vi gennem sproglig interaktion med andre kan udføre sociale handlinger, stammer fra sprogbrugsanalyse, pragmatikken og talehandlingsteorien.

Sprogbrugsanalysen har rødder i to lingvistiske traditioner, semiotikken og pragmatikken, der begge fokuserer på, hvordan betydning dannes i mellemmenneskelig, sproglig interaktion. Meningsdannelse opstår ifølge disse to traditioner i relationen mellem det sproglige udtryk, indholdets betydning i sproget (sproget anvendt af kommunikatorer) og konteksten for samtalen (Alrø og Kristiansen 2001: 29ff.)⁸. Da Alrø og Kristiansen anvender semiotikken til at foretage konkret kommunikationsanalyse med, inddrager vi ikke semiotikken på dette tidspunkt, men fokuserer på pragmatikken, da denne forklarer den indbyrdes forbundethed mellem sprog og handling, som er relevant i forståelsen af dialogbegrebet.

Pragmatikken undersøger meningsdannelse gennem sprogbrug i kontekst. Ifølge Vagle m.fl. (2002) vedrører pragmatik en filosofisk og sprogvidenskabelig undersøgelse af *"(...) kontekstens bidrag til*

⁸ Der kan sondres mellem mening og betydning, jf. Vagle et al. (2002). Ifølge Vagle et al. har betydning at gøre med den faste betydning, knyttet til ordene i sig selv, eller hvad man kan forstå som leksikalsk betydning. Mening derimod skabes i kontekster og opstår derfor vedvarende. Semantikken studerer i lingvisten Ferdinand de Saussures terminologi sproget som system, dvs. sprogets regler, således som disse udtrykkes i fonologi, morfologi, syntaks og semantik, hvorimod pragmatikken som tidligere nævnt undersøger den faktiske sprogbrug i forskellige kontekster (Vagle et al. 2002: 15f., 81).

ytringens mening (...) Pragmatikken studerer forholdet mellem sprogbrug, sprogbrugere og kontekst" (Vagle et al. 2002: 20). Kontekstbegrebet indtager således en central plads inden for pragmatikken, hvor det er en grundlæggende antagelse, at konteksten i samspil med brugere af sproget skaber en bestemt mening. Det strukturelle standpunkt, som semantikken tager afsæt i og undersøger, forlades således til fordel for en undersøgelse af aktivt brug af sprogsystemer i kontekst (Ibid.: 81f.).

På baggrund af fokus på sprogbrugen opstiller pragmatikken en forståelse af, at vi gennem sproget handler. Dette teoretiske udgangspunkt stammer fra talehandlingsteorien, der er udviklet af John L. Austin (1962) og videreudviklet af John R. Searle (1969). Ifølge talehandlingsteorien får sætninger en funktion i konteksten, idet vi gennem sproget handler ud fra og i forhold til kontekstens normer og sociale regler, og der kan derfor sondres mellem forskellige talehandlinger. I dialogteorien arbejdes der ud fra talehandlingsteoriens centrale antagelse, nemlig at kommunikation er social handling med andre. Alrø og Kristiansen skriver: *"Gennem handlingen bliver sproget bærer af kommunikatorernes sociale bevidsthed. Man udfører altid en handling, når man siger noget. Hvilken type sproghandling, der er tale om, ses oftest ud fra konteksten"* (Alrø og Kristiansen 2001: 31). Ikke alle talehandlinger er ifølge Alrø og Kristiansen dialogiske, idet talehandlinger for at være dialogiske må være undersøgende, signalere menneskeligt ligeværd trods formel asymmetri og lægge op til uforudsigelighed (Alrø og Kristiansen 2006: 213; Alrø og Kristiansen 2001: 22).

Alrø og Kristiansen inddrager netop konteksten som en faktor, der influerer på dialogen. De refererer på baggrund af Eisenberg og Goodall (1997) til multiple kontekster som udtryk for de mange kontekster, der påvirker samtaler i organisationer (Alrø og Kristiansen 2006: 206; Kristiansen og Bloch-Poulsen 2000: 31). Det gælder den nære situationskontekst (sociale roller, den fysiske kontekst), den større organisatoriske kontekst (kultur, arbejdsgang, struktur) og den bredere kulturelle/samfundsmæssige kontekst (Alrø og Kristiansen 2006: 216). Vi uddyber kontekstbegrebet og implikationer af dette i forhold til læring i den teoretiske udredning af læring i en organisatorisk kontekst.

DISKURSIV MAGT

Magtbegrebet relaterer Alrø og Kristiansen til den nære interaktionskontekst. De refererer til Foucault og forstår på baggrund heraf magt som udtrykt gennem en bestemt praksis. Dialogiske kompetencer kan blive udtryk for magt i asymmetriske hjælperelationer gennem begrænsning af den hjælpne (Alrø og Kristiansen 2006: 247ff.). Da magtbegrebet som nævnt er underbelyst hos Alrø og Kristiansen, vil vi

opholde os ved og relatere Foucaults magtforståelse til dialogbegrebet. Udredningen er selekteret specifikt omkring magtbegrebet i et ellers omfangsrigt forfatterskab.

Foucault opstiller gennem filosofisk refleksion samtidsdiagnoser, idet han undersøger den historiske kontekst for sociale begivenheder, såsom ledelse, fængselsstraf, sygdom og galskab med henblik på en beskrivelse af det moderne samfund (Raffnsøe et al. 2008: 125). Med afsæt i undersøgelser af diskursive praksisformer belyser han diskursive og erkendelsesmæssige regelmæssigheder inden for en given epoke, ud fra hvordan en given historisk kontekst konstituerer vores handling og tænkning gennem diskursivt konstituerede sandhedskriterier, fx i forhold til hvordan vi betragter syge, og hvordan man behandler dem. Foucault er således interesseret i, hvordan de sociale strukturer og praksisser virker og udvikler sig (Frimann og Jantzen 2006: 147). Han åbner op for en refleksion over selvfølgeligheder indeholdt i den normativitet, der underlægger sig subjektet (Raffnsøe et al. 2008: 28ff.; Järvinen 2002: 13).

Foucault opstiller ikke en magtteori, men en magtanalytik, hvorved forstås en midlertidig karakteristik af, hvorledes magten virker. En sådan analytik fungerer som et redskab for analyse af magt i en faktisk sammenhæng. Magt virker i sociale relationer, hvori magt forstås som et grundlæggende vilkår. Det springende punkt for Foucault er da ikke en beskrivelse af, hvordan magt bliver tydelig, og hvem der udøver magt, men hvilke implikationer der kan tilskrives magt (Raffnsøe et al. 2008: 31ff.). Magt er i sin natur hverken god- eller ondartet, da dette beror på udmøntning i praksis.

Magt lader sig ikke opstille som en egentlig teori, fordi magt ikke repræsenterer én, men flere divergerende historiske praksisformer. I magtanalytikken undersøges relationen mellem diskurs og magt, idet diskurs og diskursformationer spiller ind på og udgør selvpraksis (Ibid.: 51ff.). Magten kommer i stand diskursivt, idet magt danner såkaldte diskursformationer⁹:

”Diskursformationen’ er Foucaults begreb for det overordnede vidensregime, der giver social praksis struktur og betydning. Grundtanken i vidensarkæologien er derfor, at hver

⁹ Diskursbegrebet svarer hos Foucault til en diskursiv formation og til *”de formations- eller dannelsesregler som en given mængde ytringer følger, og som bevirker at de tilhører den samme diskurs”* (Raffnsøe et al. 2008: 188). Samtidig svarer diskursbegrebet hos Foucault til *”(...) det felt som alle ytringer hører til, alene i kraft af at de er ytringer (...) Her må man forstå diskursen som bestandigt gentagne opbrud og nybrud i nye henseender; man må anskue den som en bestandig transformativitet”* (Ibid.: 188). Raffnsøe et al. opsummerer, at der med diskurs er tale om *”(...) afgrænsede grupper af verbale udsagn der danner en forholdsvis velordnet, sammenhængende og meningsfuld tale”* (Ibid.: 27).

epoke er kendetegnet ved sin helt særlige diskursformation, og at dette regime først bliver synligt for analytikeren efter omhyggelige studier af arkivet af mangfoldige udsagn."

(Frimann og Jantzen 2006: 147)

Det er Foucaults antagelse, at diskursformationen bestemmer vores handlinger og vores omgang med og adgangen til verden: *"Diskurser afgør, hvordan vi iagttager, vurderer og begrebsligger ting, og i denne formning af tingsverden og begrebsnetværk formes vi selv som subjekter med bestemte holdninger og lyster i forhold til tingene"* (Ibid.: 149). I sin grundlæggende form skaber magt formninger af subjektet ved at virke ind på og begrænse de muligheder, vi har for at tænke og handle.

Udgangspunktet for at beskrive magt som formningen og retledningen af subjektet er bl.a. sociale og historiske afstraffelses-, disciplinerings- og overvågningsprocesser, som internaliseres i den enkelte med henblik på normalisering (Raffnsøe et al. 2008: 212ff.). Foucault sonderer i denne forbindelse mellem to typer af magt, nemlig den traditionelle og den moderne magt. I den traditionelle magt er magten udtryk for en forbudsinstans, som det bl.a. sås i klassicismen. Denne magt blev synlig gennem straf, kontrol og overvågning (Heede 1992: 38ff.). Den moderne magt adskiller sig fra den traditionelle ved sin anonymitet. Den er internaliseret i individet gennem institutionelle disciplinerings teknikker, der fungerer normaliserende. I den moderne form ses magten diskursivt (Ibid.: 108ff.). Dette ved, at magten udgrænser, hvad der kan kommunikeres, og hvilke sociale handlinger der kan udføres:

"Det er i magt, at vores sociale omverden produceres, at objekter udskilles fra hinanden og får karakteristika og relationer til hinanden (...) Magt er både det, der skaber vores sociale omverden, og det, der gør, at omverdenen ser ud og kan italesættes på bestemte måder, mens andre muligheder udelukkes. Magten er således både produktiv og begrænsende".

(Jørgensen og Phillips 2005: 23)

Diskurser gør således forskellige positioner tilgængelige at tale ud fra og former på den måde subjektet, der skabes kommunikativt¹⁰ (Heede 1992: 81ff.). Magten kan i sin moderne form relateres til Alrø og Kristiansens perspektivbegreb, hvor magten vil vise sig ved, hvad den udgrænser som

¹⁰ Foucaults subjektforståelse bygger på filosofen Louis Althusser. Ifølge Althusser skabes subjekter som ideologiske størrelser gennem interpellationsprocesser. Dette er ifølge Jørgensen og Phillips (2005) processer *"(...) hvorved sproget konstruerer en social position for individet og dermed gør det til et ideologisk subjekt"* (Jørgensen og Phillips 2005: 25).

socialt accepterede perspektiver. Når man taler ud fra et givent perspektiv, betyder det således et fravalg af andre perspektiver.

Selvom den moderne magt er disse diskursive formninger af subjekter og dermed disses positionering i samtaler, er der ifølge Foucault mulighed for modmagt gennem produktion af andre diskurser. Magten bliver således dobbelt: "(...) *magt vil altid avle en eller anden form for modstand, og hvor der er magt er der modmagt*" (Heede 1992: 40). Modmagt, i form af modstrategier og modkampe, er således et grundlæggende vilkår for magtrelationer (Järvinen 2002: 75).

LÆRING GENNEM KOMMUNIKATION

Vi har forudgående gennemgået de væsentligste antagelser for dialogteorien og inddraget Foucault, og på baggrund heraf foretager vi nu en kobling til Wengers læringsteori. Lærings- og kommunikationsteorien deler som sagt videnskabsteoretisk forståelse, og vi kan derfor pege på visse fundamentale fællestræk.

SOCIAL DELTAGELSE SOM KOMMUNIKATIV HANDLEN

Det centrale inden for Wengers læringsteori er, at læring sker gennem social deltagelse i praksis. Deltagelsesbegrebet kan relateres til kommunikation, idet deltagelse vedrører aktivt engagement i bl.a. interaktion og heri meningsforhandling og kommunikation.

Deltagelsesbegrebet rummer elementer af handling i sig, idet det udmøntes og opstår på baggrund af aktivt engagement, fx som medbestemmelse gennem forhandling. Vi mener, at medbestemmelse må foregå gennem kommunikation i kontekst. Forstår vi handling (deltagelse) eller aktivt engagement sprogligt, kan vi forstå deltagelse som udførelse af sproghandlinger. Der er således ligheder mellem dialog- og læringsteorien i form af pragmatikken. Pragmatikken bygger netop på en forestilling om, at kommunikation altid vil finde sted i situationer. Mikrosociologen Erving Goffman (1974) relaterer i den forbindelse fokuserede hændelser til kontekstuelle rammer, såsom den fysiske ramme, samhandlingssituationen, den kulturelle ramme og eventuelt den institutionelle ramme (Vagle et al. 2002: 27). Med en forståelse af, at konteksten indgår som en faktor i den mening, der opstår i interaktion, vælger vi netop fremadrettet at medtænke magt i forhold til vores udvalgte lærings- og kommunikationsteori, hvori vi inddrager magt som en faktor, der kan påvirke læring og kommunikation.

Vi finder også i Wengers reifikationsbegreb elementer af kommunikation. Reifikation har at gøre med fx det at udtrykke sig verbalsprogligt. Vi har tidligere beskrevet relationen mellem reifikation og anvendelsen af tegnsystemer, hvormed tegnsystemer er vigtige kommunikationsmidler. Denne anvendelse af tegnsystemer som afsæt for udvikling af betydning, mening, læring og relationer kan vi nu – i vores sammenhæng – forstå særligt dialogisk. Tegnsystemer anvendes og udvikles ifølge socialkonstruktivismen vedvarende, hvorfor vi her fremhæver dialogen som et eksempel på, hvorledes en sådan proces kan finde sted, velvidende at processerne kan se anderledes ud i andre hverdagssammenhænge uden for det særlige TUS-rum. Sammenknytter vi dialogen med læring i Wengers optik, mener vi, at forhandling inden for det sproglige tegnsystem altså kan ske dialogisk. Vi uddyber dette i det følgende.

MENINGSFORHANDLING

Den dialogiske samtaleform er som sagt karakteriseret ved at være en særlig samrefleksion. Wenger beskriver ikke refleksion som et kendetegn ved læring, om end han med henvisning til Donald Schön og hans teori om refleksion-i-handling skriver, at praksisfællesskaber kan reflektere over egen praksis (Wenger 2004: 62). Vi ser imidlertid en sammenhæng mellem dialogens samrefleksion og Wengers meningsforhandlingsbegreb, når vi bringer begreberne sammen i den særlige TUS-kontekst. Wenger forholder sig til hverdagslæring og således til (betydningsfuld) læring, som den løbende tager sig ud i praksisfællesskaber, og som ændrer vores praksis og vores evne til at indgå i praksis. Når vi inddrager Wenger i TUS-sammenhæng, trækker vi således Wengers læringsforståelse ind i en specifik læringskontekst, væk fra hverdagslæring og ind i et særligt læringsrum. Forhandling kan i denne samtalsituation forstås som en form for sprogliggjort samrefleksion mellem egen erfaring og fælles kompetence, idet meningsforhandling til TUS må være sprogliggjort og foregå gennem fælles refleksion. I denne kobling mellem læring og kommunikation forstår vi TUS som en semiotisk aktivitet, hvori der anvendes tegn som en måde at kommunikere og forhandle på. Under TUS kan det eksisterende sproglige tegnsystem justeres gennem forhandling, hvori eventuel ny mening tilføjes dette. Forstår vi desuden TUS som en bestemt samtalsituation og genre, betyder det, at der på forhånd ligger indlejret i konceptet, hvad der kan og ikke kan italesættes. Samtidig med disse begrænsninger kan der dog være forskellige ting til forhandling under TUS.

I den dialogiske og socialkonstruktivistiske samrefleksion undersøges gensidigt perspektiver. Dialog er som samtaleform uhensigtsmæssig i visse situationer, fx ved ordregivning. Den dialogiske samtaleform egner sig til bestemte processer, hvori man sammen har som mål at undersøge givne

emner (Alrø og Kristiansen 2006: 209). Vi ser en kobling mellem dialog og meningsforhandling i det særlige TUS-rum, hvor praksis bliver til gennem deltagernes forskellige perspektiver i en gensidig påvirkningsproces, hvor man lader sig påvirke og selv påvirker. Vi sætter ikke lighedstegn mellem de to begreber, da forhandling hele tiden sker, men der kan måske forekomme dialogiske træk under forhandling, fx i TUS-sammenhæng. Epistemologisk set er viden konstrueret mellem mennesker i Wengers forståelse. Denne meningsforhandling kan ligne den dialogiske samrefleksion, hvorigennem man undersøger eget og samtalepartens perspektiv og grundet dialogens uforudsigelighed lærer sammen. Læringsforståelsen beror også hos Alrø og Kristiansen på et socialkonstruktivistisk grundlag, hvor der opstår noget nyt i fællesskabet, om end Alrø og Kristiansen til forskel fra Wenger også abonnerer på hermeneutikkens forståelse af, at vi går ind til samtalen med hver vores kerne. Hos Wenger er identitet derimod noget, der konstrueres løbende. Trods denne forskel i ontologi ser vi en epistemologisk forbindelse og lighed mellem samrefleksion og forhandling, når vi inddrager Wengers teori i TUS-sammenhæng. Samrefleksion kan således også medføre viden, idet samrefleksion i Alrø og Kristiansens terminologi har at gøre med fælles læring og implicerer nye erkendelser, der konstrueres socialt.

Med denne kobling mellem lærings- og kommunikationsteori vil vi nu inddrage det organisatoriske paradigme i vores teoretiske paradigmesammenstilling.

LÆRING ORGANISATORISK SET

Som vi skrev i indledningen af teori afsnittet, så vil vi beskæftige os med, hvordan en organisation kan skabe rammer for læring. Vi indleder med en redegørelse for kontekstbegrebet ved en geninddragelse af Helle Alrø og Marianne Kristiansens redegørelse (2006), da dette er med til at understrege, hvorfor de organisatoriske rammer er en bidragende faktor til læring. Efterfølgende tager vi igen afsæt i Illeris' bog *Læring* (2006), men inddrager også hans bøger *Udspil om læring i arbejdslivet* (2002) og *Læring i arbejdslivet* (2004) for igennem Illeris at få et bud på, hvordan læring kan forstås i en arbejdsmæssig sammenhæng. Med afsæt i vores socialkonstruktivistiske forståelsesramme inddrager vi ligeledes Berger og Luckmanns bog *Den samfundsskabte virkelighed* (2004) i en nærmere redegørelse af deres begrebsapparat. Vi inddrager Berger og Luckmann for at skabe en forståelse af organisationer som en sum af institutioner bestående af vaner, der henholdsvis eksternaliseres og internaliseres. Berger og Luckmann inddrages også for at søge en forståelse af deres virkeligheds- og vidensbegreber, der bliver relevante for os, da disse kan relateres til at skabe rammer for læring, ligesom disse begreber har centrale positioner i forhold til Berger og Luckmanns overordnede samfundssyn. Afslutningsvis

opsummerer vi gennem en kobling af Illeris til Berger og Luckmann igennem Wennebergs model over Berger og Luckmanns begrebsapparat. Endelig vil vi også som afrunding på læring organisatorisk set koble dette afsnit til vores overordnede læringsoptik.

Vi skrev i afsnittet om kommunikation, at konteksten influerer på dialogen og dermed også influerer på samtalen. Af den årsag er det væsentligt at undersøge, hvilke kontekster samtalen foregår i. Vi beskrev kort Alrø og Kristiansens inspiration fra Eisenberg og Goodalls begreb om multiple kontekster, og at det er disse kontekster, der influerer på samtalens her-og-nu (Alrø og Kristiansen 2006: 216, 247). Blandt de multiple kontekster er det de organisatoriske kontekster, som vi tager udgangspunkt i her. Relaterer vi organisatoriske kontekster til TUS i Hjørring, ser vi en række betydelige kontekster. Den fysiske virkelighed i form af lokation og indretning, det deltagende teams fagpersonlige sammensætning, teamets arbejdssituation og -opgaver og teamets indflydelse på de førudnævnte kontekster. Vi undersøger læringspotentialer i TUS, og dette læringspotentiale må altså afhænge af, at der jf. den kommende gennemgang af Illeris må nedsættes organisatoriske kontekster, der er befordrende for læringsmulighederne.

LÆRING I ARBEJDSLIVET

En af Illeris' centrale pointer er, at der gennem de sidste 10-15 år er sket en stigning i interessen for læring på eller i tilknytning til arbejdspladsen. Den stigende interesse skal ses som en konsekvens af, at arbejdsroller og -funktioner ikke længere har den samme forudsigelighed, men ændrer sig løbende igennem den erhvervsaktive karriere. Illeris redegør videre for, at denne uforudsigelighed i arbejdslivet gør kompetencer og især kompetenceudvikling til hjørnesten i forhold til læring og i forhold til kompetencer som et konkurrenceparameter i organisationer (Illeris 2006: 235 & Illeris 2002: 20). Illeris giver sit bud på kompetence som: *"(...) et helhedsbegreb, der integrerer alt, hvad der skal til for at magte en given situation eller sammenhæng"* (Illeris 2006: 143). Dette kompetencebegreb tager udgangspunkt i den enkeltes kompetenceevne, hvor man anvender de af ens evner og kvalifikationer, der passer til den pågældende situation. Kompetencer for såvel organisationer som deres medlemmer kommer for alvor i spil, når der opstår uforudsete problemsituationer, hvor det er kompetencerne, der afgør, om situationen tackles godt.

I forhold til organisatoriske rammer for læring, hvor kompetencer og kompetenceudvikling er det ønskede mål, så er det vigtigt at have en bred forståelse for, hvordan denne læring kan faciliteres i og af organisationen. Illeris pointerer:

”Helt konkret drejer det sig om, at kompetenceudvikling kan fremmes i miljøer, hvor læringen finder sted i sammenhæng med en (bagudrettet) aktualisering af relevante erfaringer og sammenhænge, et (samtidigt) samspil mellem relevante aktiviteter og tolkning af disse aktiviteter i en teoretisk rammeforståelse og en (fremadrettet) refleksion og perspektivering.”

(Ibid.: 145)

I forhold til at skabe disse rammer for læring fremhæves dette som en udfordring. Udfordringen beror bl.a. på, at der findes tre væsentlige problematikker, der kan stå til hindring for skabelsen af læring. En problematik er, at organisationer har overordnede produkt- eller servicerelaterede mål og økonomiske rationaler, der altid vil være prioriterede forud for læring for at sikre organisationens eksistens. I forlængelse af denne problematik er en anden, at læringstiltag kan virke forstyrrende på virksomhedens orden og målrettethed. Læringen kan her ses som et element, der trækker virksomhedens fokus over på læring i situationer, hvor fokus burde ligge på fx årsregnskaber. Den tredje problematik har fokus på, at de læringstiltag, som organisationen foretager, kommer de i forvejen bedst uddannede til gode. Ifølge Illeris kan disse problematikker til en vis grad imødekommes og forebygges ved, at læring i arbejdslivet kombineres med uddannelses- og kursusforløb (Ibid.: 235). Disse problematikker er tæt knyttet til de organisatoriske rammer, men Illeris nævner imidlertid også en anden væsentlig faktor for læring, nemlig den personlige motivation (Illeris 2002: 27f.). Vi har tidligere omtalt dette område omhandlende personlig drivkraft og vil derfor ikke dvæle længere ved denne dimension af læring.

Denne korte introduktion til læring i arbejdslivet giver os Illeris’ bud på, hvad læring i arbejdslivet er, nemlig kompetenceudvikling. Kompetenceudviklingen bør gives visse forudsætninger for at kunne udvikles, ved inddragelse af erfaring, samarbejde og fremadrettet refleksion. På samme tid har introduktionen vist, at læringen kan have svære kår i en organisations hverdag. Vi drejer nu fokus over på Berger og Luckmanns begrebsapparat for derefter at koble dette med Illeris.

BERGER OG LUCKMANN

Under gennemgangen af socialkonstruktivismen var vi kort omkring Wennebergs fremlægning af Berger og Luckmann. Vi vender nu tilbage til Berger og Luckmann for gennem dem at få en forståelse for, hvorledes de organisatoriske rammer kan ses som værende både rammer for læring og påvirket af læring.

SAMFUNDET

Berger og Luckmann redegør i *Den samfundsskabte virkelighed* (2004) for en hovedpåstand, qua bogens titel, om, at den sociale virkelighed er samfundsskabt. Det interessante for forfatterne er, hvordan de som videnssociologer må og kan analysere de sociale processer, som skaber virkeligheden. Givet deres sociologiske udgangspunkt fremstiller de en pointe om, at den menneskelige viden "(...) udvikles, overføres og vedligeholdes i sociale situationer" (Berger og Luckmann 2006: 15). Videnssociologien må i deres optik søge at forstå de processer, der gør, at denne viden bliver til social virkelighed. I den forbindelse fremhæver de nøgleordene virkelighed og viden, men skriver sig samtidig bort fra både filosofiens spørgsmål om, hvad der er virkeligt, og hvordan man kan vide det. Derfor skriver de sig bort fra den position, hvor viden og virkelighed tages for givet i dagligdagen og altså ikke tages op til debat. Gennem en argumentation for, at virkelighed og viden er socialt relative størrelser, placerer forfatterne sig i stedet midt imellem de to positioner. De må beskæftige sig med alt, der går for at være viden i et samfund, uafhængigt af om denne viden ses som gyldig eller ej, ligesom de må beskæftige sig med de processer, hvormed en given vidensmængde bliver etableret socialt som virkelighed (Ibid.: 13f.).

I forhold til samfundets opbygning har Berger og Luckmann to påstande, som de efterfølgende benytter afhandlingen på at føre belæg for. Påstandene er: "*Samfundet besidder faktisk objektiv fakticitet. Og samfundet er faktisk bygget op gennem aktivitet, der udtrykker subjektiv betydning*" (Ibid.: 30). Disse påstande tildeles hver sin del i bogen omhandlende samfundet som henholdsvis objektiv og subjektiv virkelighed. Fokus er altså i den ene del af bogen på, hvordan virkeligheden tages for givet gennem sociale handlinger (en objektiv virkelighed), imens den anden del handler om, hvordan virkeligheden indlejres og opfattes af det enkelte individ (en subjektiv virkelighed). Vi vælger at se bort fra den subjektive virkelighed, da den objektive virkelighed er det, vi ser som den organisatoriske kontekst.

Finn Collin (2003) har i en nyere oversættelse og udgivelse af afhandlingen skrevet en introduktion, der kaster et kritisk blik på de foregående to påstande. Kritikken går på, at Berger og Luckmann er fanget imellem en marxistisk og en fænomenologisk opfattelse af konstruktion og egentlig er uafklarede på dette punkt. På den ene side indeholder deres afhandling passager, hvor den materielle virkelighed ikke er konstrueret, altså den marxistiske opfattelse. På den anden side indeholder afhandlingen passager, der gør både den fysiske og den sociale verden til en konstruktion, altså den fænomenologiske opfattelse. Collins løsningsforslag går på at skabe en sondring mellem den sociale

verden med plads til konstruktivistiske tilgange og en materiel verden, hvor selvsamme tilgang vil medføre vanskeligheder, fordi verden eksisterer fysisk uafhængigt af (social)konstruktionerne af den. Vi præsenterede under socialkonstruktivismen vores forståelsesramme som præget af socialkonstruktivisme-II og III. Vi er af den opfattelse, at netop vores opdeling i graderne af socialkonstruktivisme kan komme os til gavn her. Vi anvender socialkonstruktivisme-III i relation til konstruktionen af viden om den sociale verden, imens vi anvender socialkonstruktivisme-II i forhold til den materielle verden, hvor vi dog kun anskuer denne verden som socialt skabt til en vis grænse, hvor der stadig vil være fysiske objekter i verden som eksisterer uafhængigt af vores erkendelse. Vi tager ikke et udgangspunkt, hvor den materielle verden ikke levner plads til konstruktivistiske tilgange, men mere et udgangspunkt, hvor der er grænser for, hvor stor en del af den materielle verden, der er konstrueret. Med denne præsentation af Berger og Luckmanns samfundsopfattelse in mente bevæger vi os videre til deres virkeligheds- og vidensdefinitioner.

VIRKELIGHED OG VIDEN

Hvad er så virkelighed, og hvad er viden? Disse begreber giver forfatterne en definition på allerede i bogens første afsnit. Virkelighed er *"(...) en kvalitet knyttet til fænomener, som vi erkender som eksisterende uafhængigt af vor egen vilje"* (Berger og Luckmann 2006: 13), og viden defineres som *"(...) overbevisning om, at fænomener er virkelige og besidder specifikke karakteristika"* (Ibid.: 13). Forfatterne beskriver yderligere, at interessen for viden skal stå i relation til det, som er hverdagens virkelighed, og altså dermed det, de kalder for commonsense-viden. De er ikke interesseret i den form for viden, de omtaler som ideer, hvilke er teoridannelse om verdens opbygning, men er interesseret i den viden, som er hverdagsviden og altså blot viden i forhold til at navigere i hverdagen. De antager et fænomenologisk udgangspunkt og beskæftiger sig med viden og virkelighed, som de selv anskuer disse. De sætter altså parentes omkring den epistemologiske og metodiske videnssociologi, som går forud for deres afhandling, og opbygger i stedet deres egen systematiske og teoretiske behandling af videnssociologien.

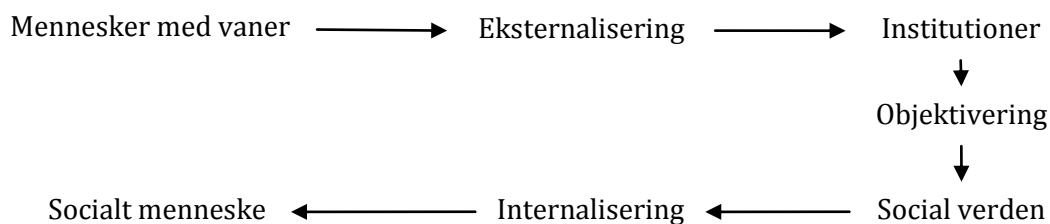
Virkelighedsbegrebet kommer forfatterne yderligere ind på, når de redegør for, hvad hverdagens virkelighed kan siges at være, nemlig den sum af viden, som styrer vores adfærd i samfundet. Viden er i den forbindelse en objektivering af subjektive processer og meninger, som vi gennem sprog og social interaktion med andre udvikler og objektiverer til det, som forfatterne kalder hverdagens virkelighed (Ibid.: 33f.). Objektivering svarer således til, at vi tager en viden for givet ved ikke at stille spørgsmålstejn ved den eller forholde os til den. Hverdagens virkelighed kan dermed siges at være en

samling af adfærdsmønstre, der er blevet til gennem en social vidensforhandling og altså udarter sig til en intersubjektiv commonsense-viden. Hverdagens virkelighed er ifølge Berger og Luckmann den overordnede virkelighed i et givent samfund, som alle individers personlige virkeligheder i selvsamme samfund i større eller mindre grad er indordnet. Præsenteres hverdagens virkelighed for problemer, altså nye virkelighedsopfattelser og nye summer af viden, så søges denne nye viden indsluset og inkorporeret i hverdagens virkelighed. Med andre ord vil den allerede eksisterende virkelighed så diktere, hvordan den nye viden tages i brug (Ibid.: 38f.).

Viden anses jf. de indledende citater som overbevisningen om visse fænomeners eksistens og karakteristika, men hvordan opnås denne viden? Hos Berger og Luckmann er det tegn og tegnsystemer, der er afgørende for, at viden kan opnås og lagres som viden. Det vigtigste tegnsystem præsenteres som sproget, fordi sproget hjælper til at objektivere og synliggøre den erfaring, som man oparbejder, imens andre væsentlige tegnsystemer er sproget udtrykt på skrift og nonverbal kommunikation. Udover objektiveringen er sproget ligeledes med til at skabe typificeringer, hvilket kan ses som summer af lingvistiske objektiveringer, der hjælper til at skabe orden og kompleksitetsreducere i hverdagens mange input. Summerne af typificeringer kalder Berger og Luckmann for sociale videnslagre, i og med de er udviklet og forhandlet gennem interaktion med andre. Disse videnslagre overføres fra generation til generation og danner således grunden for de handlinger, som individet foretager i sin hverdag (Ibid.: 50f.). Vi kommer ind på typificeringerne i det følgende.

SAMFUNDET SOM OBJEKTIV OG SUBJEKTIV VIRKELIGHED

Berger og Luckmann dedikerer i deres afhandling to adskilte dele til henholdsvis samfundet som objektiv og subjektiv virkelighed. Vi vælger her at koble disse under én overskrift for at vise samfundet i sin helhed som bestående af både eksternalisering og internalisering. Dette gør det relevant at inddrage Wenneberg igen, da han opstiller en model, hvori han sammentænker de to processer til én. Wenneberg opstiller følgende model for Berger og Luckmanns teoretiske apparat:



Figur 3: Wennebergs tre-sidede model (Wenneberg 2002: 89f.).

Modellen er ifølge Wenneberg opstillet ud fra tre positioner hos Berger og Luckmann: 1) Samfundet er et menneskeligt produkt, 2) samfundet er en objektiv virkelighed, og 3) mennesket er et socialt produkt. Figuren illustrerer, at mennesket danner vaner. Disse vaner spredes til andre mennesker som ringe i vandet, hvilket skaber institutioner - samfundet er et menneskeligt produkt. Samlingen af vaner i en institution objektiveres gradvist og tages dermed for givet - samfundet er en objektiv virkelighed. Når nye medlemmer kommer til, internaliserer de sig de vaner, som er objektiveret i institutioner - mennesket er et socialt produkt (Wenneberg 2002: 89f.). Vi vil her primært se på eksternaliserings-, objektiverings- og internaliseringsprocesserne i relation til institutionsskabelsen og videregivelsen. Vi er klar over, at dette er en simplificering af Berger og Luckmanns samlede begrebsapparat, men vi er primært interesseret i at relatere Berger og Luckmann til organisatoriske rammer jf. dette afsnits fokus på læring organisatorisk set, hvorfor denne simplificering er en nødvendighed.

Ser vi på modellen, er det gennem en social eksternalisering af vaner til andre mennesker, at institutioner opstår. Berger og Luckmann beskriver vanedannelse, som når en vis handling gentages nok gange til, at den indpasses i et mønster og dermed kan gentages uden anstrengelse. Anstrengelserne består af det, som Berger og Luckmann kalder beslutningernes byrde. Ved at gøre noget til vaner gives individet psykologisk lettelse, da det slipper for at skulle tage stilling til, hvilken handling er den mest hensigtsmæssige (Berger og Luckmann 2006: 71f.). Spørgsmålet er så, hvordan institutioner opstår? Berger og Luckmann skriver: *"Institutionalisering finder sted, hver gang forskellige slags aktører gensidigt typificerer vanemæssige handlinger"* (Ibid.: 72). Typificeringen af handlinger omfatter både selve handlingens art og typificering for den handlende person i situationen, altså en decideret rollebeskrivelse. Typificering svarer således til, at vi i fællesskabet indtager en bestemt rolle og har en bestemt arbejdsopgave at udføre på baggrund af rollen. Det er altså, når sædvaner typificeres, at en institution opstår, men der er også et tidsmæssigt aspekt at holde for øje. Det er, når

de typificerede vaner videregives til andre, ofte nye, medlemmer, at institutionen tilskrives en historicitet og legitimitet og altså dermed opnår en objektiveret status, om end denne objektivitet grundlæggende er menneskeskabt (Ibid.: 77f.).

Når de objektive institutioner skal internaliseres, sker det gennem det, som forfatterne benævner som primær- og sekundærsocialisering. Socialiseringsprocessen defineres som "(...) *den omfattende og vedvarende styring, der fører individet ind i samfundets objektive verden eller i en del af denne*" (Ibid.: 154). Primærsocialisering er, når et menneske i barndommen gennemgår en socialisering, der gør det til et medlem af samfundet, fx gennem tilegnelsen af det givne samfunds tegnsystemer. Sekundærsocialisering forekommer, når et samfundsmedlem styres ind i nye dele af samfundets objektive verden, altså forskellige institutioner i samfundet (Ibid.: 171ff.).

BERGER, LUCKMANN OG ILLERIS

I det følgende afsnit vil vi koble den indledende udredning om læring i arbejdslivet med Berger og Luckmanns begrebsapparat. Vi anlægger her en optik på organisationer som en sum af institutioner og altså dermed en form for samfund, eller samfund i samfundet.

Berger og Luckmann skriver, at institutioner opstår igennem en form for meningsforhandling hos de involverede aktører, som i sidste ende munder ud i en sum af vaner og typificeringer. Det er summen af institutionerne, som udgør, hvad vi vil kalde for organisationens hverdagsvirkelighed. I og med vi har at gøre med en organisation, finder vi det rimeligt at antage, at størstedelen af organisationens institutioner er nedsat fra ledelsens side. Organisationens institutioner må derfor i høj grad bære præg af, at de er objektiverede gennem en kobling til ledelsens organisatoriske position og magt. Dvs. at det er ledelsen, der bestemmer organisationens struktur og jobfunktioner, og at medarbejderne må tilegne sig disse, såfremt de fortsat ønsker at være en del af organisationen. I forhold til internaliseringen af institutionerne antager vi også, at disse må være koblet til organisationens struktur. Nuværende medarbejdere internaliserer i større eller mindre grad organisationens institutioner, fordi disse institutioner er legitimeret gennem ledelsen og dennes position. Efterfølgende gives disse institutioner videre til nye medlemmer af organisationen, efterhånden som disse ankommer.

Det forudgående er i høj grad koblet til Berger og Luckmanns udtryk om samfundets (altså organisationens) objektive fakticitet og dermed organisationens hverdagsvirkelighed. Den anden påstand om, at organisationen også er bygget op gennem aktiviteter, der udtrykker subjektiv

betydning, kan også inddrages. Organisationens overordnede hverdagsvirkelighed omfatter også summer af flere mere individuelle virkeligheder, som er tilpasset til organisationen. Disse individuelle virkeligheder og medfølgende subjektive aktiviteter ser vi udtrykt gennem de enkelte medarbejders stillinger og ansvarsområder.

Alt i alt betragter vi altså organisationen som en sum af de organisatoriske vaner og typificeringer, som ledelsen har nedsat, og de specialiserede vaner og typificeringer, som medarbejderne skaber og anvender i deres dagligdag i organisationen. Dette er centralt i forhold til inddragelsen af Illeris og hans krav i forhold til skabelsen af læringsfremmende arbejdsmiljøer gennem competenceudvikling. Illeris pointerede, at der skulle skabes plads for læring, som inddrager bagudrettet aktualisering af erfaringer, samtidigt samspil mellem relevante aktiviteter og tolkning af disse inden for en forståelsesramme såvel som en fremadrettet refleksion og perspektivering. En organisation må derfor i sin objektive fakticitet skabe et rum, der tillader dette spillerum for læring. Helt konkret må der fra organisationen så skabes vaner, der opfylder competenceudviklingens krav til det organisatoriske miljø. Altså må organisationen dels nedsætte vaner, der værdisætter udveksling af erfaringer, dels lægge op til, at relevante aktiviteter indgår i samarbejde, og dels tilskynde refleksion og perspektivering under en ønsket ramme. Skal de nedsatte rammer fungere, må medarbejderen ligeledes tilslutte sig vanerne og søge at udveksle erfaringer mellem hinanden, indgå i relevante samarbejdsgrupper og reflektere og perspektivere på baggrund af disse.

LÆRING I ORGANISATORISKE RAMMER

Vi har i den forudgående teoretiske gennemgang givet et bud på, hvordan læring kan anskues organisatorisk, ud fra hvordan organisationer kan skabe rammer for læring. Vi vil nu koble denne gennemgang med vores overordnede læringsoptik.

Vi har forudgående beskrevet hverdagens virkelighed som en sum af socialt oparbejdede videnslagre og typificeringer, som er med til at styre vores adfærd. Vi ser her en kobling til Wengers meningsforhandlingsbegreb og fælles repertoire, netop fordi videnslagre og typificeringer oparbejdes i socialt samspil med andre, dog med undtagelse af de retningslinjer, som ledelsen nedsætter. Wengers konkretisering af de sociale samspil kan her supplere Berger og Luckmann og være med til at skabe koblingen mellem anvendelse af videnslagre og typificeringer og dannelse af vaner, og altså ultimativt skabelsen af institutioner. Wenger, mener vi, kan altså supplere Berger og Luckmanns begrebsapparat

ved at konkretisere den sociale proces af dannelsen af videnslagre, typificeringer og vaner som en social meningsforhandlingsproces gennem deltagelse og tingsliggørelse.

Et andet sted, hvor vi ser en kobling mellem Wenger og Berger og Luckmann er, når vi begiver os ind i, hvorledes institutioner kan være nedsat i organisationer. Ser vi organisationen som det overordnede samfund, er det her, at hverdagens virkelighed er defineret. Under den organisatoriske virkelighed er der plads til flere, mere specialiserede, individuelle virkeligheder. Inddrager vi her Wenger, kan vi se på den overordnede virkelighed som det organisatorisk nedsatte fællesskab. Under dette fællesskab kan der så opstå mindre fællesskaber og praksisfællesskaber, som enten er formelle, som fx teams eller uformelle fællesskaber. I forhold til Berger og Luckmann tolker vi, at det forudgående vil betyde, at internaliseringen af samfundets hverdagsvirkelighed er en bidragende faktor til fællesskabernes opståen, hvorfor nogle former for internalisering kan anskues som læring.

Et tredje fællestræk mellem læringsteorien og den forudgående redegørelse for læring i relation til organisationer er vægtningen af tegnsystemer og tingsliggørelse. Berger og Luckmann anser sprog og andre tegnsystemer som en væsentlig bidragende faktor til, at virkeligheden kan objektiveres. På samme måde ser Wenger tingsliggørelse i kombination med deltagelse som centralt i meningsforhandlingen og dermed også centralt for, at læring kan finde sted. Det vil altså kunne ses som en bidragende faktor til læring, at sproget bruges til at finde fælles mening med en række begreber såvel som til at skrive disse begreber ned. Processen med at finde fælles mening og tingsliggøre denne kan relateres til Berger og Luckmanns eksternaliseringsbegreb. Der forhandles og skabes ny mening, som gennem sin objektivering eksternaliseres og kan føre til en ændret kontekst. Altså tolker vi, at eksternalisering kan anskues som en vej til læring.

LÆRING KOMMUNIKATIVT OG ORGANISATORISK SET

Som afslutning på vores teoretiske udredning for paradigmerne læring, kommunikation og organisation vil vi opsummere på den indbyrdes forbundethed mellem de tre paradigmer. Vi har i de foregående afsnit vist, hvordan vi ser henholdsvis kommunikation og organisation koblet til læring. Vi vil i dette afsnit argumentere for, hvorfor det er relevant at inddrage begge paradigmer i forhold til læring i organisationer.

Som en konsekvens af vores socialkonstruktivistiske forståelsesramme har vi i læringsafsnittet beskrevet, hvorledes vores fokus ligger på læringens samspilsdimension. Dette fokus gør det naturligt at inddrage kommunikation og analysere på denne. Imidlertid har både gennemgangen af læring og

kommunikation vist, at alle former for socialt samspil finder sted i en bestemt sammenhæng, ikke bare i et tomrum. Konteksten er medbestemmende for, hvorledes den sociale interaktion finder sted, hvilket gør konteksten vigtig i forhold til at opnå en forståelse af, hvad der foregår i det sociale samspil. Relaterer vi dette til vores case, vil det altså sige, at TUS' indhold i Hjørring er påvirket af, at de finder sted netop i Hjørring og i et specifikt team i denne kommune. Omvendt, som Alrø og Kristiansen også påpeger, så står konteksten i et afhængighedsforhold til kommunikationen. Måden, hvorpå kommunikationen foregår og lokationen, den foregår i, er med til at forme konteksten. Sagt gennem Berger og Luckmanns begreber vil der altså være tale om både internaliserings- og eksternaliseringsprocesser, hvor den organisatoriske kontekst enten former kommunikationen, eller formes af kommunikationen.

Netop anskuelsen af, at kommunikation og kontekst er gensidigt afhængige og formet af hinanden er med til at understrege, hvorfor det er vigtigt at se på begge dele. Havde vi udelukkende anskuet læring gennem kommunikation, ville vores fremadrettede teoriudvælgelse og analyse kun have fokus på, hvorledes fx perspektivudforskning, kontakt og talehandlinger forekommer under samtalen og kan relateres til læring. Vi ville således have overset organisationens indflydelse på den læring, der muligvis finder sted. Havde vi omvendt kun anskuet læringen gennem organisationen, ville vores fokus udelukkende være på, hvorledes læringen ønskes bragt i spil fra et ledelsesmæssigt synspunkt, ligesom vi ville have fokus på, hvorledes de organisatoriske rammer for læringen kan sættes op. I så fald ville vi beskæftige os med, hvordan organisationen og dennes lokaler er indrettet. Vi ville således have overset, hvordan læring bl.a. sker gennem menneskers meningsforhandling.

TEORETISK KOBLING

Inden vi bevæger os over i specialets empirifokuserede del, opsamler vi på vores forudgående teoretiske sammenkobling. Vi fokuserer disse delkonkluderende elementer om flere af vores arbejdsspørgsmål, som vi besvarer og refererer til i det følgende. Spørgsmålene er:

- Hvorledes kan vi gennem en socialkonstruktivistisk optik forstå læring?
 - o Hvilke konsekvenser har den socialkonstruktivistiske optik for vores læringssyn?
- Hvorledes kan vi undersøge relationen mellem lærings- og kommunikationsteori?
 - o Hvordan kan vi skabe en kobling mellem lærings- og kommunikationsteori?

- Hvorledes kan vi undersøge relationen mellem læring og organisation?

For det første har vi oparbejdet en forståelse af, at når vi bevæger os inden for den socialkonstruktivistiske optik, er læring relateret til igangværende samspil mellem mennesker, uden hensyntagen til fx andre læringsdimensioner såsom psykologiske bearbejdningsprocesser. Den læring, der finder sted mellem mennesker, er kontekstbundet og omhandler disses hverdagsviden, der opstår i vedvarende forhandlingsprocesser. For det andet har vi beskæftiget os med, hvordan vi kan undersøge relationen mellem lærings- og kommunikationsteori og har fundet, at begreber fra vores anvendte læringsteori kan relateres til udvalgt dialogteori og omvendt. Vi har således begrundet en mulig sammenkobling mellem disse to paradigmer i form af meningsforhandling gennem relationsbåret, sprogliggjort deltagelse, en kobling der har socialkonstruktivismen som videnskabsteoretisk grundlag.

For det tredje kan vi nu begrunde, hvordan vi kan undersøge relationen mellem læring og organisation. Læring i organisatoriske rammer viser sig delvist bundet op på fastlagte institutionelle rammer, således at disse rammer præger den meningsforhandling, der finder sted i organisationen. Dvs. at der er grænser for meningsforhandling i organisationer, hvor visse ting er fastlagte på forhånd. Omvendt har vi fundet, at organisationer er præget af den læring, der løbende finder sted, idet denne læring virker tilbage på den enkeltes praksisser.

FRA TEORETISKE TIL ANALYTISKE BEGREBER

Vi forbinder i denne del vores gennemgåede teoretiske udredninger inden for de tre paradigmer og vores analytiske begreber. Således vil vi belyse arbejdsspørgsmålet om, hvilke analytiske begreber vi kan bringe i spil i forhold til at analysere læringspotentialer under TUS i Hjørring. Afsnittet vil også kredse om de af vores arbejdsspørgsmål, der beskæftiger sig med, hvordan vi kan analysere på koblingen mellem lærings- og kommunikationsteori, og hvordan vi kan undersøge relationen mellem læring og organisation. Vi præsenterer først de teoretiske områder, hvorfra vi henter teori til analyse af praksis. Dernæst præsenterer vi de konkrete analyseteorier og de analytiske begreber, vi bringer i spil.

SPROGBRUGSANALYSE OG PRAGMATIKKEN

Vores sammenknytning mellem lærings- og kommunikationsteori har vist, at socialkonstruktivistisk læring og kommunikation kan relateres til hinanden gennem dialog. Vi kan derfor udlede, at dialogiske træk måske kan fremme interpersonel læring. Af denne grund vælger vi at fremanalysere læring ved undersøgelse af dialogiske træk under TUS. Vi undersøger analytisk, om der er eksempler på, at der udøves perspektivbevidsthed og -refleksion til TUS, ligesom vi fremhæver eventuelle dialogiske forholdemåder og kompetencer under TUS. I den forbindelse vil vi fremanalysere perspektiver under TUS med henblik på at undersøge, hvordan eller om disse perspektiver samles og relatere dette til læring.

Alrø og Kristiansen oplister en række begreber for, hvorledes dialog kan udarte sig i kommunikativ praksis, og vi præsenterer disse efterfølgende. Vi anvender i denne præsentation Alrø og Kristiansens bog *Supervision som dialogisk læreproces* (2004), hvori de omsætter dialogiske kompetencer til kommunikationsbegreber, ligesom de giver eksempler på, hvordan dialogiske forholdemåder kan vise sig kommunikativt. Vi supplerer igen med deres artikelbidrag "Et dialogisk perspektiv" (2006), ligesom vi inddrager Marianne Kristiansen og Jørgen Bloch-Poulsens artikelbidrag "Dialog og dialogiske kompetencer" i antologien *Dialog og magt* (2005). Kristiansen og Bloch-Poulsen beskriver heri de dialogiske kompetencer omsat til kommunikative og kontaktskabende kompetencer.

Vores analytiske tilgang er delvist sprogbrugsanalytisk, idet vi undersøger, hvordan betydning bliver til mellem mennesker i interaktion. Denne tilgang stemmer godt overens med læringsteorien og vores socialkonstruktivistiske afsæt, der begge beskæftiger sig med, hvordan mennesker skaber mening i fællesskab. Inden for sprogbrugsanalysen beskæftiger vi os med pragmatikken og

talehandlingsteorien, da vi forudgående har relateret læringsbegrebet til pragmatikken og talehandlingsteorien. Vi argumenterede for, at læring i Wengers forstand kan forstås som deltagelse gennem sproghandlinger og kunne foretage denne kobling, da deltagelse rummer et handlingsaspekt i sig, der hos Wenger benævnes aktivt engagement. Vi inddrager som del af vores analytiske begrebsapparat inden for pragmatikken John L. Austin og John R. Searles talehandlingsteori gennem Austins *How to do things with words* (1976) og Searles *Speech Acts* (1969) og essay "A taxonomy of illocutionary acts" fra bogen *Expression and Meaning* (1985). Når vi betragter talehandlingsteorien som en del af pragmatikken, trækker vi på Charles Morris' forståelse af pragmatikken (Vagle et al. 2002: 20). Ved inddragelse af Austin og Searle undersøger vi, om der er en forekomst af talehandlinger, der også kan være med til at pege på dialogiske træk og måske signalere læring. Talehandlingerne må også, hvis de skal ses i relation til læring og dialog, forekomme i par frem for at skabe konflikt, ligesom talehandlingerne må lægge op til undersøgelse, ligeværd og uforudsigelighed, som nævnt tidligere. Vi kommer nærmere ind på talehandlingernes konkrete analytiske anvendelse mod slutningen af talehandlingsafsnittet.

DISKURSANALYSE

Vi har tidligere uddybet Foucaults magtbegreb i forbindelse med dialogiske samtaler. Vi inddrager magtbegrebet i vores analyse, hvor vi gennem Foucaults forståelse af magt kan belyse eventuelle implikationer af magt i udøvelse til TUS. Vi har en interesse i magtbegrebet, idet en del af vores analyse og fortolkning består i at undersøge den organisatoriske konteksts indflydelse. Vi undersøger, hvordan magten viser sig diskursivt som kommunikative fænomener, og således hvad magten udgrænser, og hvad den begrænser, og hvordan udbyttet af TUS bliver. Vi har i den forbindelse en interesse i, hvordan deltagerne skaber indbyrdes relationer og positionerer sig, og i hvor høj grad modmagt bliver mulig gennem forhandling.

Vi ser en kobling mellem sprogbrygsanalysen i form af talehandlingsteorien og Foucaults magtbegreb, da begge har fokus på det sociale aspekt af handling og derfor samtidig deler et fælles fokus på kontekst. Sprogbrygsanalysen undersøger, hvordan handling sker i en kontekst, der virker ind på den kommunikation, der finder sted. Med sit magtbegreb undersøger Foucault, hvordan nogle former for praksis, nemlig handling og kommunikation, bliver mulig gennem de diskurser og diskursformationer, der er til stede i konteksten. Vi ser således en kobling mellem magtbegrebet (den diskursanalytiske tilgang) og sprogbrygsanalysen gennem den fælles interesse i handlings-/praksisaspektet og kontekstforståelsen heri.

Foucaults magtbegreb vælger vi at undersøge og operationalisere gennem inddragelse af Teun A. van Dijks diskursanalytiske tilgang. Foucault leverer ikke selv en analytisk-metodisk tilgang til at undersøge diskurser og diskursformationer med, idet han ikke opstiller en decideret diskursteori (Raffnsøe et al. 2008: 182). Vi inddrager udvalgte dele af van Dijks begrebsapparat som supplement til Foucault og som en måde at omsætte Foucault på, idet van Dijk kommer med et bud på konkrete analytiske begreber fra traditionel lingvistisk tekstanalyse. Van Dijk foretager analyser på tre niveauer: Social analyse (samfunds- og gruppeniveau), kognitiv analyse (bl.a. social og personlig kognition) og diskursanalyse og søger gensidigt at relatere strukturer i sproget til strukturer i samfundet (van Dijk 1995: 20). Vi fravælger den kognitive del af begrebsapparatet. Omvendt supplerer vi Foucaults magtforståelse med van Dijks opfattelse af magt, således at vi også medtænker, at magt kan være begrænsende. Vores inddragelse af van Dijk bygger således på et kvalitativt udvalg, idet vi mener, at han til trods for - og som følge af - vores fravalg af dele af hans optik, kan tilbyde analytiske begreber, som vi kan forbinde med Foucaults magtforståelse og med vores undersøgelse. Med inddragelsen af van Dijk supplerer vi vores sprogbrugsanalytiske tilgang og pragmatikken med begreber fra semantikken, som van Dijk trækker på. Disse retninger kan gå i spænd ud fra en fælles interesse i sprogets indhold (Vagle et al. 2002: 81). I vores gennemgang af van Dijk benytter vi os af hans værk *Discourse and Context* (2008) og primærartikler fra forfatteren selv (1985; 1992; 1995; 1998 (red.); 2001). Vi supplerer gennemgangen af analytiske begreber med henholdsvis Suzanne Eggins og Diana Slade, *Analyzing Casual Conversation* (2001), og Søren Frimanns bog om tekstanalyse med anvendelse af Systemisk Funktionel Lingvistik, *Kommunikation – tekst i kontekst* (2004).

ANALYTISKE BEGREBER

ALRØ OG KRISTIANSSEN: DIALOG OG PERSPEKTIVER

Vi har tidligere præsenteret Alrø og Kristianssens dialogteori, og derfor udreder vi nu de analytiske begreber, som vi vælger at bringe i spil. I vores teoretiske paradigmesammenstilling beskrev vi, at dialog i Alrø og Kristianssens optik afhænger af samtaleparternes dialogiske kompetencer og forholdemåder, og vi uddyber nu, hvordan disse kan komme til udtryk i kommunikativ praksis.

DIALOGISKE FORHOLDEMÅDER OG KOMPETENCER I PRAKSIS

Dialogen er som tidligere nævnt kendetegnet ved, at samtaleparterne udøver perspektivbevidsthed og -refleksion, som vi ønsker at fremanalysere forekomsten af til TUS. Desuden undersøger vi forekomsten af selvreferentialitet, som er et ikke-dialogisk, men et for samtaler fundamentalt træk. I samme forbindelse undersøger vi eventuelle eksempler på dialogiske forholdemåder, som hænger sammen med evnen til at reflektere over eget og samtalepartnerens perspektiv. Alrø og Kristiansen oplister som sagt en række dialogiske kompetencer på baggrund af Carl Rogers, hvoraf vi her inddrager empati, bekræftelse og accept, der delvist kan komme til udtryk kommunikativt. Empati har at gøre med indlevelse i den andens perspektiv, samtidig med at man ikke overtager dennes perspektiv. Kongruens svarer til overensstemmelse mellem tanker, handling og kommunikation, og bekræftelse handler om, at man anerkender den anden som en person med eget perspektiv (Kristiansen 2005: 28).

Den grundlæggende forståelse inden for Alrø og Kristianssens dialogteori er, at selvreferentialitet er et fundamentalt vilkår i samtaler, men en måde at forholde sig til det på, er at spørge undersøgende til den andens perspektiv, samtidig med at man undersøger egne forforståelser (Ibid.: 227). Da denne undersøgende forholdemåde kendetegner dialogteorien, er følgende analytiske begreber en overordnet betragtning over, hvordan den undersøgende forholdemåde kan komme til udtryk kommunikativt.

Perspektivrefleksion: Det første analytiske begreb fra Alrø og Kristianssens begrebsapparat, som vi betragter anvendeligt til vores analyse og formål, er perspektivrefleksion. Det svarer som nævnt til, at man i praksis formår at undersøge den andens og eget perspektiv, således at man kan betragte samtals forskellige perspektiver på en given sag (Alrø og Kristiansen 2006: 221). Kommunikativt kan perspektivrefleksion forekomme gennem tjek af egne tolkninger og spørgsmål af hypotetisk

karakter, således at den anden reflekterer over sit perspektiv (Kristiansen 2005: 27). Vi uddyber disse begreber i det følgende.

Undersøgende perspektivspørgsmål og hypotetiske perspektivspørgsmål: Et andet centralt begreb for dialogteorien er spørgsmål af undersøgende karakter. Man kan tale om to sådanne typer spørgsmål, henholdsvis undersøgende perspektivspørgsmål og hypotetiske perspektivspørgsmål, der begge viser den spørgendes empati for den anden. Hypotetiske perspektivspørgsmål er kendetegnet ved at være spørgsmål, hvor der er opstillet et forestillet scenarie. Herigennem kan man undersøge den andens perspektiv, hvilket kan bibringe samtalen nye erkendelser (Alrø og Kristiansen 2006: 230).

I tråd hermed fungerer undersøgende perspektivspørgsmål også som spørgsmål, der kan skabe refleksion hos den anden over eget perspektiv. Alrø og Kristiansen uddyber ikke nærmere, hvordan undersøgende perspektivspørgsmål kan tage sig ud, men beskriver, at de kan forekomme gennem metakommunikation og aktiv lytning, hvor aktiv lytning bl.a. svarer til at parafrasere og spørge ind til den andens perspektiv. Ved undersøgende perspektivspørgsmål anerkender og bekræfter man den anden ved ikke at spørge fortolkende, som det er tilfældet ved et spørgsmål, der afslører og bygger på ens eget perspektiv (såkaldte fortolkende perspektivspørgsmål). Samtidig stiller man ikke lukkede spørgsmål (ja-nej-spørgsmål), der ligeledes bygger på eget perspektiv. Bl.a. spørgsmål af undersøgende karakter kan være et tegn på bekræftelse, der desuden kan forekomme ved pauser og ja (Alrø og Kristiansen 2004: 166ff.; Alrø og Kristiansen 2006: 222ff.).

Tjek af tolkninger: En måde, hvorpå man som samtalepartner kan udvise empatisk perspektivforståelse, er ved at undersøge den andens perspektiv gennem spørgsmål, samtidig med at man tjekker sine egne tolkninger og forståelser. Gennem tjek af tolkninger forholder man sig til sine egne forestillinger og egne forhåndskategoriseringer og -forholdemåder: *"Check af forestillinger handler således om ikke at tage egne opfattelser for givne, men om at spørge undersøgende, om samtalepartneren deler ens opfattelse."* (Alrø og Kristiansen 2004: 169). Forfatterne giver følgende eksempel: *"Jeg fik en opfattelse af, at du var nervøs. Passer det?"* (Ibid.: 170). Denne empatiske forholdemåde kan ifølge Alrø og Kristiansen desuden vise sig ved metakommunikation og bekræftelse, som vi uddyber efterfølgende (Alrø og Kristiansen 2006: 231).

Parafrasering: Ved parafrasering spørges der til den andens nøgleudtryk, og dvs. til gentagne eller metaforiske udtryk, som gengives ordret. Ved at anvende spørgende og undersøgende parafrase

nedtoner man egen selvreferentialitet, da man empatisk opholder sig ved den andens perspektiv og ordvalg. Parafraisering gør det således muligt for den anden at forholde sig til egne ytringer og uddybe disse (Kristiansen 2005: 25; Alrø og Kristiansen 2006: 229).

Metakommunikation: Det sidste analytiske begreb fra Alrø og Kristiansen, som vi inddrager, er metakommunikation. Når vi metakommunikerer, forholder vi os til den kommunikation, vi deltager i. Metakommunikation er således ytringer relateret direkte til igangværende kommunikation, som vi betragter fra et metaplan. Altså kommunikation om kommunikationen (Kristiansen 2005: 30). Ved at forholde os metakommunikativt kan vi reflektere over og debattere samtalsindhold og relationer og klargøre vores eget perspektiv. Vi kan metakommunikere om vores egne oplevelser og iagttagelser, hvilket er en måde, hvorpå man som samtaledeltagende kan optræde kongruent og forholde sig til egen selvreferentialitet. Da metakommunikation er en måde at forholde sig til, hvad der foregår i samtalen, kan det samtidig være en måde at afklare eventuelle misforståelser og perspektivsammenstød på (Alrø og Kristiansen 2006: 220ff.; Alrø og Kristiansen 2004: 185).

Vores gennemgang har vist, både hvad dialogiske samtaletræk er, og hvad de ikke er. Ikke-dialogiske samtaletræk kan beskrives ved deres grad af selvreferentialitet, der kommer til udtryk gennem bl.a. fortolkende perspektivspørgsmål, manglende tjek af tolkninger, lukkede spørgsmål, fortolkende parafraiseringer og ja-men-kommunikation (Alrø og Kristiansen 2006: 225).

AUSTIN OG SEARLE: TALEHANDLINGER

Vi beskrev i koblingen, at vi inddrager John L. Austins og John R. Searles talehandlingsteori til brug i vores analyse. Formålet med inddragelsen er at redegøre for Austins og Searles begrebsapparater, deriblandt talehandlingers tredeling og taksonomi, med henblik på analytisk anvendelse.

AUSTINS TALEHANDLINGSTEORI

Austin indleder *How to do things with words* (1976) med en beskrivelse om, hvorledes klassisk sprogfilosofis klassificering af ytringer som udsagn og påstande, der må anskues som enten sande eller falske grundet deres sandhedsværdi, er mangelfuld. Der findes også fx spørgsmål og kommandoer, hvor formålet med ytringen i stedet er at udføre en handling, hvilket Austin klassificerer som performativer. Udsagn og påstande klassificerer han som konstantiver, og det er de to typer ytringer, han skelner mellem (Austin 1976: 3f.). Austin har i bogen imidlertid et problem i at opretholde det skarpe skel mellem performativer og konstantiver, hvilket primært skyldes, at performativer kan have sandhedsværdi, ligesom konstantiver kan vise sig at være handlinger (Ibid.: 118).

Vi præsenterer her de tre handlingsniveauer, som Austin opstiller for performativer:

Det lokutionære niveau: Dette niveaus talehandling er blot det at sige noget meningsfuldt, altså at ytre noget ved hjælp af lyd/skrift og ord med mening.

Det illokutionære niveau: Dette niveau kredser om intentionen (fra afsender til modtager) med talehandlingen.

Det perlokutionære niveau: Dette niveau beskæftiger sig med talehandlingens effekt for afsender eller modtager (Ibid.: 94f.).

De tre niveauer giver vi her et vellykket eksempel på. Bjarne henvender sig til Birgit. På det lokutionære niveau ytrer han en meningsfuld sætning: "Se dig for". På det illokutionære niveau har Bjarne til intention at få Birgit at se sig for, hvilken Birgit opfatter. På det perlokutionære niveau ses effekten af handlingen, altså at Birgit ser sig for.

Sideløbende med de tre niveauer i talehandlingen må konteksten imidlertid også medtænkes, da fx talehandlingens effekt kan variere i forhold til den kontekst, hvori handlingen foretages, ligesom sætningen skal være meningsfuld i forhold til konteksten. Eksemplet kunne fx udspille sig i en far-datter-relation, hvor Bjarne ytrer sig til Birgit, inden hun cykler ud af indkørslen og skal krydse vejen. Omvendt kunne Bjarne være en bilist, som netop har været tæt på at påkøre Birgit og derfor råber af hende. Talehandlingen vil derfor afhængigt af kontekstens kunne opfattes forskelligt, hvor eksemplet kan være enten et råd eller en advarsel.

Austin opstiller endvidere fem taksonomier til inddeling af talehandlinger, men vi vil ikke gå i detaljer med denne inddeling, da Searle kritiserer denne opdeling i sit essay fra 1985. Searle beskriver, hvorledes man bør skelne mellem illokutionære handlinger og illokutionære verber, hvilket han kritiserer Austin for ikke at have gjort (Searle 1985: 1), og vi vil i stedet tilslutte os hans opdeling.

SEARLES TALEHANDLINGSTEORI

Searle ses som Austins arvtager, da han fortsatte det arbejde, som Austin grundlagde. Searles interesse er fokuseret på regler for talehandlinger, fordi han er af den opfattelse, at talehandlinger kun kan udføres på baggrund af et sæt fælles regler for samtaleparterne. Reglerne kan være af enten regulerende eller konstituerende art, hvor de regulerende regler vejleder eksisterende former for

adfærd, og de konstituerende regler definerer nye former for adfærd, hvor adfærd ses som talehandlinger (Searle 1969: 33f.).

Meget lig Austin opstiller Searle også forskellige niveauer i talehandlingerne. I stedet for det lokutionære niveau skeler Searle mellem ytringen af ord og sætninger, som han definerer som en ytringshandling, imens reference og udsigelse hos Searle er en propositionshandling. De to resterende niveauer, de illokutionære og perlokutionære niveauer, er de samme hos Searle som hos Austin. Det, afsenderen gør med ord over for modtageren, fx at spørge, er derfor den illokutionære handling, imens effekten af talehandlingen på afsender eller modtager er den perlokutionære handling. Også hos Searle har konteksten en betydning, ligesom måden, hvorpå sætningen ytres, spiller ind i forhold til, om sætningen kan ses som meningsfuld, og hvor gode chancer talehandlingen har for at blive udført. Searle benytter beskrivelsen om en sætnings illokutionære kraft, en kraft, der er reguleret af, hvorvidt sætningen opfylder det, som Searle kalder for kontekstens og tekstens betingelser. Talehandlingens kraft vurderes ud fra en række regler, hvor Searle fremlægger regler for henholdsvis anmodning, påstand, spørgsmål, tak, råd, advarsel, hilsen og lykønskning (Ibid.: 66).

I forhold til at adskille illokutionære handlinger fra hinanden, så opstiller Searle selv i alt 12 variationsdimensioner for illokutionære handlinger. Searle beskriver de tre første variationsdimensioner som de vigtigste, hvorfor vi kun gennemgår disse her.

Forskel i handling eller formål med handling: Formålet med en talehandling kan variere. Formålet med talehandlingen svarer til det, som Searle kalder talehandlingens essentielle betingelse, altså målet eller pointen med talehandlingen, fx om det er afsenderen eller modtageren, der søges forpligtet gennem talehandlingen. En illokutionær talehandlings formål kan til dels ses gennem den illokutionære kraft, hvor fx det at bede om noget eller at afgive en ordre har samme formål, men forskellig kraft (Searle 1985: 2).

Forskel mellem ord og verden: Når Searle bruger udtrykket *direction of fit* kan det bedst beskrives gennem talehandlingens illokutionære formål i retning. Det illokutionære er selve tekstens propositionelle indhold, imens den illokutionære kraft er enten at få ord til at passe med verden, eller omvendt få verden til at passe med ordene. Searle nævner et eksempel, hvor en mand sendes på indkøb af konen med en indkøbsliste, og han i butikscentret skygges af en butiksdetektiv, som noterer på sin blok, hvad manden køber. Indkøbslisten, som manden har med, har en verden-til-ord retning, hvor manden skal fylde kurven med de varer, som står på listen. Omvendt har detektivens liste en ord-

til-verden retning, hvor han tager noter ud fra det, han ser. Den primære forskel er her, at detektiven altid kan ændre på sin liste, hvis han skriver noget forkert, omvendt kan manden ikke ændre listen, hvis han er kommet til at tage en forkert vare (Ibid.: 3f.).

Forskel i udtrykt psykologisk tilstand: Generelt set, siger Searle, vil enhver illokutionær handling med propositionelt indhold betyde, at afsenderen af denne udtrykker en form for attitude, tilstand eller lignende, også selvom vedkommende er uoprigtig. Dette kan sammenlignes med oprigtighedsbetingelsen i det førnævnte eksempel (Ibid.: 4).

Blandt de ni sidste variationsdimensioner er det væsentligt at notere sig den eller de illokutionære handling(ers) relation til den omkringliggende tekst og til konteksten, eller den institutionelle ramme, som Searle beskriver den. Ilokutionære handlinger kan stå i relation til forudgående handlinger, som fx at nedlægge protest mod noget forudgående under en retssag, ligesom fx det at afsige en på 2 års fængsel også kun kan afgives i retssagskonteksten af dommeren.

SEARLES TAKSONOMI

Inden for talehandlingernes illokutionære niveau opstiller Searle i essayet sin egen taksonomi, hvilken indeholder fem kategoriseringer for opdeling af talehandlinger (Ibid.: 12f.). Det er disse fem kategoriseringer, vi opstiller her.

Repræsentativer: Denne kategori indeholder ytringer, hvis illokutionære formål er påstande eller ord-til-verden som kan vurderes som enten sande eller falske. Under denne kategori hører fx påstande, gengivelser, fortællinger og forklaringer.

Direktiver: Dette er ytringer, hvis illokutionære formål er et forsøg på at få modtageren til at gøre noget gennem en direkte eller indirekte anmodning fra afsenderen og altså en verden-til-ord retning. Der kan være tale om fx anmodninger som "vil du række mig saltet?" eller krav som "ræk mig saltet".

Kommissiver: Kategorien her omhandler ytringer, hvis illokutionære formål er, at afsenderen binder sig til en fremtidig handling. Kommissiver har en verden-til-ord retning, hvor det propositionelle indhold dikterer en fremtidig handling, fx via "jeg lover at...".

Ekspressiver: Ekspressivers illokutionære formål er at udtrykke den psykologiske tilstand, som ligger i oprigtighedsbetingelsen og altså indeholder afsenderens holdninger og følelser. Ekspressiver kan give udtryk for fx had, sorg eller kærlighed, at ønske held og lykke eller give et kompliment. Denne

kategorisering har ingen retning i tilpasningen til verden, fordi afsenderen ikke har et ønske om at tilpasse verden til ord eller omvendt.

Deklarativer: Deklarativer adskiller sig fra de fire forrige taksonomier, da deklarativer er afhængige af en institutionel ramme, ligesom afsenderen skal have en særlig position inden for denne ramme, som fx en lærer i folkeskolen eller præsten i kirken. Deklarative ytringers illokutionære formål er selve ytringens pointe, hvor retningen både er ord-til-verden og verden-til-ord. Når præsten erklærer et par for ægtefolk under den institutionelle ramme af en vielse, så forsøger han både at få ord til at stemme overens med verden, og samtidig ændrer verden sig som følge af ordene, altså er de nu gift.

Searle afslutter sit essay med følgende notation: *"If we adopt illocutionary point as the basic notion on which to classify uses of language, then there are a rather limited number of basic things we do with language"* (Ibid.: 29). Altså vil de fem typer af talehandlinger, som udgør hans taksonomi, være udgangspunkt for at konkludere, at der er en begrænset mængde af handlinger, som kan foretages med ord. Med andre ord vil det ikke altid være muligt at klassificere en given kommunikation mellem mennesker som en eller flere talehandlinger.

TALEHANDLINGERNES ANALYTISKE BIDRAG

Talehandlingsteoriens opdeling af talehandlinger i forskellige niveauer mener vi kan hjælpe os i vores næranalyse af TUS. Den primære årsag hertil ser vi i det illokutionære plan og de fem kategoriseringer af talehandlinger, som er knyttet hertil. Ser vi talehandlinger sat i relation til vores lærings- og kommunikationsforståelse, så vil det som nævnt være oplagt at arbejde med talehandlinger i forhold til, om disse indeholder dialogiske træk. En inspiration hertil kommer fra Alrø og Kristiansen (2001), der opstiller talehandlinger parvis i spørgsmål – svar, bøn – løfte/afvisning, påstand – bekræftelse/afkræftelse, beskyldning – undskyldte/benægte og befale – adlyde. Talehandlinger vil kunne bidrage til analyse af roller og positioneringer under samtalen, fx om en teamleder udsteder mange ordrer og dermed skaber uligevægt mellem samtaleparterne, eller man vil kunne se på, hvorvidt der blandt teammedlemmerne udtrykkes forpligtelse til en fælles beslutning.

VAN DIJK: DISKURSANALYSE

Van Dijk opstiller, hvad han selv betegner som en multidisciplinær diskursteori, da hans fremstilling bygger på en sammenknytning mellem samfund, diskurs¹¹ og social kognition funderet i lingvistik (van Dijk 1995: 17; van Dijk 2001: 96). Hans perspektiv er socio-kognitivt, idet han relaterer mentale modeller til diskurser. Det særlige ved van Dijks tilgang er dette fokus på det kognitivt psykologiske, således som det kognitive indgår i en relation med tekst og tale. Han kritiserer andre diskursanalytiske tilgange for ikke at skabe en forbindelse mellem interaktion og diskurser på den ene side og samfundsstruktur og social forandring på den anden og søger med sit kognitive perspektiv at sammentænke disse to dimensioner. Ifølge van Dijk skabes fællesskabers sociale kognition og individers mentale repræsentationer diskursivt og præger herigennem grupperes sociale praksisser og diskurser (van Dijk 1995: 18f.; van Dijk (red.) 1998: 35). På baggrund af sin kognitive forklarings- og forståelsesramme har van Dijk en specifik interesse i makrostrukturer i verbalsproglig kommunikation, hvorigennem kan undersøges, hvordan virkeligheden perciperes og forstås og senere optræder kommunikativt (Vagle 2002: 175).

Van Dijk har et særligt kritisk ærinde og bevæger sig inden for den kritiske diskursanalytiske tilgang (CDA). Denne tilgang undersøger, hvordan kulturel og social udvikling finder sted diskursivt, hvori det kritiske består i afsløringen af, hvordan ulige magtrelationer kommer i stand og bevares gennem diskursiv praksis (Jørgensen og Phillips 2005: 76). I CDA anlægges således et kritisk perspektiv på, hvordan magt skabes og genskabes diskursivt i ideologisk bestemte diskurser. Det kritiske sigte realiseres gennem et fokus på spillerummet mellem det lokale (interaktion) og det globale (sociale, politiske, kulturelle og historiske strukturer), og dvs. forholdet mellem diskursstrukturer og samfundsstrukturer (van Dijk 2001: 117, 96).

Det kritiske ærinde hos van Dijk består i interessen for forholdet mellem diskurs, ideologi og magt. Han har en interesse for, hvordan ideologier bliver til, udtrykkes og reproduceres diskursivt i kommunikation, hvormed forstås, at diskurser kan rumme overtalende, ideologiske fremstillinger som udtryk for magt (van Dijk 1995: 17). Van Dijk betragter således magt som noget, der udelukkende begrænser. Magt bliver synonym for magtmisbrug, idet magt bliver visse sociale grupperes aktive brug af magt og dominans over for passive andre. Van Dijks magtforståelse adskiller sig fra Foucaults

¹¹ Van Dijk forstår diskurser som: "(...) the broad sense of a 'communicative event', including conversational interaction, written text, as well as associated gestures, facework, typographical layout, images and any other 'semiotic' or multimedia dimension of signification" (van Dijk 2001: 98).

forståelse af magt, hvor magt i sig selv hverken betragtes som positiv eller negativ, men må forstås ud fra, hvad den udgrænser, og hvordan den udøves. Vi deler i den forbindelse Jørgensen og Phillips kritik af van Dijk i *Diskursanalyse* (2005), hvor de kritiserer ham for ikke at medtænke subjektets mulighed for modmagt ind som alternativ til magt (Jørgensen og Phillips 2005: 103). Vi omsætter netop denne kritik i en analyse og fortolkning af, hvilke muligheder der er for modmagt i Hjørring. Samtidig fraskriver vi os ikke van Dijks forståelse af magt, men anvender den som nævnt som en måde, hvorpå vi kan belyse begrænsninger af magt.

Van Dijks undersøgelser af, hvordan kontekst (og ideologi) kommer i stand og ligger indlejret diskursivt i tekst og tale, sker på baggrund af et analytisk rammeværk bestående af bl.a. semantik, pragmatik og grammatik, og han refererer til fx konversationsanalyse, retorik og interaktionsanalyse (van Dijk 2008: 154; van Dijk 1985: 120). Vi deler denne interesse i kontekstens indflydelse på diskurs og kommunikation, som vi i det følgende udvælger analytiske begreber på baggrund af. Vi undersøger indholdet af TUS gennem en analyse af bl.a. semantisk makrostruktur (emner), og hvordan mening kommer i stand lokalt gennem brug af agens, modalitet og præsupponeret indhold.

SEMANTISK MAKROSTRUKTUR

Van Dijk gør som nævnt brug af semantik i sin diskursanalytiske tilgang. Det gør han på to plan ved at inddrage den lokale semantiske struktur på sætningsniveau (mikroplan) og på diskursniveau, der svarer til global semantisk struktur (makroplan). I en undersøgelse af makroplanet studeres koblingen mellem diskursers lokale mening og et overordnet tema for diskursen. Den globale sammenhæng eller kohærens bliver således til på baggrund af den lokale kohærens, hvormed lokale propositioner samles til et hele (van Dijk 2008: 185). I en beskrivelse af makroplanet rekonstrueres således diskursens overordnede emne ud fra et udvalg af, hvad der er det væsentligste i diskursen som et samlet hele (van Dijk 1985: 115). Vi arbejder indirekte med van Dijks makroplan, da vi undersøger de temaer, der er på spil overordnet med henblik på at kunne karakterisere og sondre perspektiver fra hinanden. Vi bringer makroplanet i spil gennem Alrø og Kristiansens perspektivbegreb, da vi undersøger, hvilke perspektiver der er til stede på baggrund af en næranalyse. Vi ser således en forbindelse mellem Alrø og Kristiansens perspektivbegreb og van Dijks tema. Vi kobler magt med perspektivforståelsen ud fra en forståelse af, at magt viser sig som perspektiver i kommunikation, hvor nogle former for diskurser er socialt accepterede i TUS.

PRÆSUPPOSITIONER

Vores analyse finder samtidig sted på mikroplanet, hvor vi inddrager præsuppositioner som analytisk begreb (van Dijk (red.) 1998: 169). Van Dijk inddrager præsuppositioner som del af mikroplanet (1995), hvor de indgår som en forklaring på, hvordan konteksten virker ind på social meningsdannelse. Van Dijk definerer en præsupposition som: *"(...) a proposition assumed to be known to the hearer from previous text or from the context. Formally speaking, such a proposition is entailed by both the presupposing sentence and by the negation of that sentence"* (van Dijk 1985: 114f.). Præsuppositioner er ifølge Frimann (2004) de forudsætninger og forhåndsantagelser, som ligger implicite i vores ytringer, og som derfor kan beskrives som de fælles antagelser kommunikatorerne imellem. Præsuppositioner kan også danne grobund for diskussioner og misforståelser, såfremt kommunikatorerne er uenige i antagelserne. Et eksempel på et præsupponeret indhold er følgende: *"Er du holdt op med at slå din kone?"* Heri ligger bl.a. præsupponeret, at vedkommende har slået sin kone (Frimann 2004: 117).

Præsuppositioner som en måde at antage på, at man har en fælles viden, kan vise sig interessante for os, idet vi gennem disse kan belyse, hvilken information der henholdsvis fremmes og hæmmes under de observerede TUS (van Dijk 1995: 32). I en undersøgelse af Foucaults magtforståelse kan det være interessant for os at undersøge, hvorvidt magten fremtræder som den moderne, internaliserede form. Dette mener vi at kunne belyse gennem en analyse af eventuel implicit mening. Præsuppositioner kan relateres til det Goffmans begreb om at redde ansigt og positiv selvpræsentation (van Dijk 1992: 225f.). Præsuppositioner kan dermed indgå i vores undersøgelse af, hvordan deltagerne positionerer sig og udøver deres rolle og identitet.

AGENS OG MODALITET

Fra makro- og sætningsniveau bevæger vi os yderligere ned i den enkelte sætning ved inddragelse syntaks. En undersøgelse af syntaks er en undersøgelse af sætningsstrukturer. Vi beskæftiger os i denne sammenhæng med relationer af agens. Sådanne relationer vedrører, om der indgår et grammatisk subjekt i sætningen, eller om der fx er tale om en passiv sætningskonstruktion (van Dijk 1995: 24). Frimann skriver om agens: *"I sætninger uden agens sker handlingen af sig selv, uden at nogen udfører handlingen. I sætninger med agens fremgår det klart, hvem der udfører handlingen"* (Frimann 2004: 66). Vi ønsker gennem inddragelse af agens at undersøge relationer af ansvarlighed, da agens ifølge van Dijk kan fungere som en måde, hvorpå man fremhæver andres ansvar, fralægger sig eget ansvar eller selv påtager sig et ansvar (van Dijk 1995: 24). I forhold til TUS kan agens være med til at

vide, hvad der kan og ikke kan siges. Vores undersøgelse af agens ligger i forlængelse af præsuppositioner, idet vi undersøger, hvad der siges direkte, og hvad der ligger implicit antydnet på sætningsniveau. Dermed undersøger vi, hvad magten udgrænser kommunikativt.

I vores syntaktiske undersøgelse inddrager vi foruden modalitet som analytisk begreb. Modalitet defineres af Eggins og Slade (2001) som "(...) *a range of different ways in which speakers can temper or qualify their messages*" (Eggins og Slade 2001: 98). Modalitet vedrører med andre ord den mening eller holdning, man som afsender tillægger sit eget udtryk i forhold til sandhedsværdi (epistemisk modalitet/modalisering), eller grad af forpligtelse og villighed (deontisk modalitet/modulation). Gennem modalitet kan forhandles ytringers sandhedsværdi og sociale relationer (Frimann 2004: 148f.). Som antydnet er der to typer hovedkategorier af modalitet, som vi kort gennemgår.

Epistemisk modalitet vedrører, med hvilken sikkerhed man udtaler sig i forhold til egen ytrings information og sandhedsværdien af denne. Modaliteten vil befinde sig et sted mellem det at påstå eller at benægte noget, og således mellem kategorisk positiv ("er") og negativ ("er ikke"). Man kan tale om høj modalitet udtrykt ved *sikker, må/bør være* og *altid*, og middel modalitet udtrykt ved *sandsynlig, skal være* og *sædvanligvis*. Endelig kan lav modalitet udtrykkes ved *mulig, kan være* og *somme tider* (Ibid.: 148ff.).

Deontisk modalitet handler om: "(...) *tempering the directness with which we seek to act upon each other*" (Eggins og Slade 2001: 102). Ifølge Frimann (2004) er der tale om modalitet relateret til afsenderens villighed og modtagerens forpligtelse til at gøre noget. Modaliteten ligger mellem det kategorisk positive at gøre noget eller det kategorisk negative ikke at gøre noget, svarende til at foreskrive og forbyde (Frimann 2004: 152). Der kan skelnes mellem opfordring og tilbud, hvor opfordring vedrører grader af forpligtelse og tilbud grader af villighed. Høj grad af modalitet sættes her i forbindelse med *forpligtet, skal* og *besluttet på*. Middel modalitet relateres til *forventet, må/vil* og *opsat på*, og lav modalitet til *tilladt, kan* og *villig til* (Ibid.: 152f.). Modalitet (udtrykt ved nødvendighed, mulighed, forpligtelse, tilladelse) kan ifølge van Dijk relateres til bestemte genrer, således at anvendelse af fx "bør" forekommer til møder, hvor der skal træffes en beslutning (van Dijk 2008: 170).

Vi inddrager modalitet for at fremanalysere, hvordan roller, mål og handlinger er bundet til konteksten (Ibid.: 181). Gennem modalitet kan vi således undersøge deltagernes positionering og kontekstens indflydelse på udfaldet af TUS.

OPSUMMERING PÅ ANALYTISK TEORI

I denne opsummering vil vi kort relatere det forudgående analytiske teori til de arbejdsspørgsmål, som afsnittet har besvaret. Delspørgsmålene lyder:

- Hvordan kan vi analysere på koblingen mellem lærings- og kommunikationsteori?
- Hvilke analytiske begreber kan vi bringe i spil i forhold til at analysere, hvordan læring kommer i stand kommunikativt i teamudviklingssamtalen i Hjørring Kommune?

I forhold til de to arbejdsspørgsmål, så kan vi her opsummerende konkludere flere ting. Fra sprogbrugsanalyse og pragmatik benytter vi dialog- og talehandlingsteori som en måde at analysere på koblingen mellem lærings- og kommunikationsteori. Dialogteorien konkretiseres ved en række dialogiske forholdemåder og kompetencer, imens talehandlingsteorien omfatter de tre sætningsniveauer og fem taksonomier tilhørende det illokutionære niveau. Fra diskursanalysen inddrager vi magtbegrebet som en måde at undersøge konteksten på gennem makrostrukturer, der giver analysen en semantisk drejning, som suppleres med præsuppositioner, agens og modalitet.

Fælles for de udvalgte analytiske begreber er, at de alle bindes op på nærttekstanalyse og altså kan anvendes direkte på transskriberet materiale fra TUS. Ligeledes går de analytiske begreber godt i spænd med hinanden forstået på den måde, at de kan relateres til hinanden flere steder og ofte kan bruges som supplement til hinanden.

ANALYSE

Før vi tager hul på den kommende analyse, vil vi her genintroducere vores problemformulering, ligesom vi opfrisker de arbejdsspørgsmål, der direkte relaterer sig til vores analyse:

Hvordan kommunikeres under teamudviklingssamtalen i Hjørring Kommune, og hvilke positive og negative implikationer har det for læring?

- Hvad kan vi gennem aktiv brug af de analytiske begreber og vores teoretiske forståelsesramme udsige om læringspotentialet under teamudviklingssamtalen i Hjørring Kommune?
- Spiller den organisatoriske kontekst ind på samtalen, og hvilke implikationer har dette i så fald for læringspotentialet?

I analysen vil vi tage udgangspunkt i en række fokuspunkter, som vi har udvalgt med inspiration flere steder fra. Fokuspunkterne er på den ene side nedsat med inspiration fra dele af vores indsamlede empiri, som favner vores baggrundsinterviews og tekster modtaget fra Hjørring, vores feltnoter fra TUS og de fokusgruppeinterviews, som vi foretog med de enkelte teams efter deres TUS. På den anden side er fokuspunkterne blevet nedsat på baggrund af vores problemformulering og dermed vores interesse samt vores teoretiske forståelseshorisont. Vi ser disse inspirationskilder i et spændingsfelt mellem en objektivisme, som vi har søgt ved at inddrage de interviewedes udsagn, og en subjektivisme, der er forankret i vores problemformulering og vores feltnoter. Vi mener, at dette spændingsfelt mellem de interviewedes udsagn og vores interesser skærper det analytiske fokus, da der både er rum for, at vi gennem de interviewedes udsagn får fokus på ting, vi ellers ikke havde opdaget eller forstået, og at vores interesser er med til at sikre, at empirien bliver behandlet på en sådan måde, at den har en vis relevans i forhold til vores problemformulering og tilhørende spørgsmål.

Analysen vil bestå af to dele, som fokuserer på hver sin TUS. Vi har valgt at fokusere på to af de tre indsamlede TUS af flere årsager. Dels er den fravalgte TUS indsamlet hos et team, som er meget atypisk for en kommunal organisation, i og med de selv står for at udbyde deres services og modtage betaling for denne frem for at være en del af et samlet budget. Dette bevirker, at teamets eksistens afhænger af, at de tjener nok penge. Omvendt er de to udvalgte TUS interessante, fordi den ene samtale synes vellykket med et team, som udtrykker tilfredshed med den, imens den anden samtale virker mindre vellykket, og teamet stiller spørgsmålstejn ved udbyttet af samtalen.

De enkelte analysedele vil have en afsluttende fortolkning, ligesom vi laver en delkonklusion mod analysens afslutning, der diskuterer analysens resultater. Opdelingen foretager vi, da vi på denne måde kan opstille forskellige fokusområder til hver TUS, alt efter hvad de interviewede sagde, og hvad vi finder interessant for den enkelte samtale. Fælles for fokuspunkterne, som vi nedsætter, er, at de alle vil relatere sig til vores empiriske arbejdsspørgsmål og den overordnede problemformulering. Inden samtalerne analyseres, vil vi dog her kort redegøre metodisk for udvælgelsen af fokuspunkterne bundet op på fokusgruppeinterviewene og selve TUS.

Vi har i den metodiske tilgang til udvælgelse af fokuspunkter været inspireret af van Dijks begreb om makroniveauer. Vi har i gennemlytningen af de to fokusgruppeinterviews ledt efter makrostrukturer og dermed udpeget temaer, som har vist sig som et mønster eller en struktur for det enkelte interview. Vores spørgeguide til interviewene bestod af spørgsmål, der kunne relateres til oplevelser af læring uden at nævne læring. I interviewene har vi spurgt ind til bl.a. det positive udbytte af TUS, og om TUS levede op til teamets forventninger. Vi havde en forventning om, at besvarelsene kunne relateres til læring og udvikling. Vores noter til gennemlytningen af interviewene findes i bilag 9. Med denne systematik i gennemlytning og udvælgelse af temaer har vi således registeret gennemgående emner for hver af de to TUS og tildelt disse overskrifter. Det er denne systematiske udpegning af temaer, der danner afsæt for, at vi efterfølgende kan lave nedslag i de observerede TUS. Vi har udvalgt sekvenser i de to TUS, som vi finder interessante på baggrund af temaerne i fokusgruppeinterviewene og fører derfor denne systematik videre over i vores nedslag. Samtidig er udvælgelsen som nævnt funderet i vores problemformulering og arbejdsspørgsmål. I udvælgelsen af sekvenser bevæger vi os derfor i et kontinuum af objektivitet og subjektivitet. Den objektivitet, der ligger i at høre deltagerens egne oplevelser af fx TUS' udbytte, gør, at vi analytisk ikke slår ned på tilfældige steder i samtalerne og karakteriserer dette som læring, da dette ville være vores subjektive forståelse af læring. Ved i stedet at høre deltagerne inddrager vi deres oplevelser og tilføjer således vores nedslag og forståelse af samtalerens udbytte en objektivitet. Samtidig har vi været systematiske i vores nedslag i sekvenser af TUS, idet vi har søgt at lave nedslag fordelt over de tre timers lange TUS for at få samtalsens bredde og udvikling med i analysen.

Som en måde at lave nedslagene på i de to samtaler har vi desuden bragt vores feltnoter i spil. Vi har læst disse igennem for at få en forståelse af samtalerne i deres helhed, ligesom vi har lyttet de to TUS igennem. På baggrund af dette samspil mellem inddragelse af feltnoter og gennemlytning af TUS har vi skabt en oversigt over hver af de to samtalers overordnede struktur og sat overskrifter på forløbet

med angivelse af tidspunkt. Dette har været behjælpeligt i udvælgelsen af sekvenser, da vi herigennem har søgt at skabe et overblik over mønstret for den pågældende TUS. Den pågældende TUS' makrostruktur så at sige. Transskriptionerne af de udvalgte sekvenser er vedlagt som bilag 11 og 12. I bilagene præsenterer vi desuden samtalestrukturerne indledningsvist for hver af de to udviklingssamtaler. For vores transskriptionsmetode se bilag 10.

ANALYSE AF TUS 2

Vores anden observation var hos et team bestående af fem teammedlemmer, deriblandt en mandlig teamleder. Teamet er en forholdsvis ny sammensætning med tre nye medlemmer. De havde valgt en ekstern konsulent som processtyrer på deres tre timers TUS. Emnet var deres teammøder, da flere teammedlemmer havde italesat en utilfredshed med teammøderne til sidste MUS. Emnet blev vedtaget på initiativ af teamlederen på et teammøde.

ANALYSEDELENS FOKUSPUNKTER

Til analysen af TUS 2 har vi nedsat følgende to fokuspunkter, der begge relaterer sig til det positive udbytte af TUS, nemlig *"Korpsånd og fællesskab"* og *"Konkrete aftaler"*. Vi har foretaget denne udvælgelse på baggrund af vores fokusgruppeinterview med teamet. Under interviewet var der konsensus om, at TUS havde bidraget positivt til fællesskabsfølelsen. Et mønster for fokusgruppeinterviewet var positive tilkendegivelser over, hvad TUS havde bidraget fællesskabet. Flere udsagn kunne relateres til dette, bl.a.:

"Man får måske sagt nogle ting, som man ikke går og siger til hinanden i dagligdagen."

(Bilag E: 05:40)

"Sammenholdet i teamet det tror jeg da det giver noget at man bliver taget ud fra de vante gænger og så snakker om noget sammen."

(Ibid.: 25:50)

Om fællesskabsfølelsen blev der udtalt, at TUS kan bidrage og inspirere til andre tanker, da der bliver *"lirket lidt ind bagved"* og *"igangsat diskussioner"* (Ibid.: 26:40; 28:00). Flere teammedlemmer tilkendegav, at de ikke havde haft nogen forventninger. En havde dog en forestilling om, at TUS kunne forstærke korpsånden, og teamlederen forventede tilført teamværdi (Ibid.: 03:49; 01:42). Et teammedlem var positivt overrasket over samtalen, hvilket blev delt af teamlederen, der mente, at

samtalen var bedre end forventet, fordi der blev talt om det daglige liv i forhold til *"hvordan vi fungerer og udvikler os som team"* (Ibid.: 01:10; 01:42). Teammedlemmerne italesatte også, at TUS kan bidrage til både det faglige og det sociale. Ifølge et teammedlem havde TUS givet dem meget socialt, fordi de blev bundet sammen som team, men han mente, at TUS på sigt også kan være et rum for problemstillinger. Teammedlemmet forklarede, at teamet har haft en del udskiftning, og at det derfor skal sammentømmes, hvilket TUS kan hjælpe til med. Fremover kan TUS ifølge teammedlemmet blot handle om at blive flyttet mentalt (Ibid.: 30:45; 31:50).

Det andet udvalgte emne, der udgjorde et tema for interviewet, er som nævnt italesættelsen af konkrete aftaler. I denne klynge af betydning hører fx følgende udsagn:

"Vi havde mange ting vi kunne holde hinanden op på, altså at vi havde aftalt."

(Ibid.: 12:50)

"Jeg synes, det er vigtigt, at der er et eller andet konkret, som vi kan sige, det her kan vi gøre noget ved. Det kan vi ændre på."

(Ibid.: 14:30)

Der var konsensus om, at TUS havde givet værdi, fordi samtalen havde givet teamet noget efterfølgende, bl.a. teamlederens noter fra samtalen, som man kunne forholde sig til. Dette papir relateredes til, at der blev truffet konkrete beslutninger (Ibid.: 06:20; 12:50; 31:50). Det var ifølge teamlederen et bevidst valg, at de valgte et konkret emne som teammøderne, da der her var noget konkret at ændre, og det *"ellers bliver formålsløst"* (Ibid.: 14:00). Dette blev bakket op af to andre teammedlemmer, hvor den ene italesatte, at *"der skal være et eller andet resultat i den sidste ende"* (Ibid.: 15:30).

Med disse to fokuspunkter for følgende analyse har vi i kombination med vores undren og problemformulering udvalgt følgende tre sekvenser fra TUS 2: 1. del 27:40-42:30, 2. del 0:00-15:30 og 23:42-35:39. Vi anvender disse som analytisk begrundelse for en fortolkning af hele samtalen. Vi analyserer sekvenserne separat, men sammenknytter dem i en afrundende fortolkning af samtalen i sin helhed.

PERSPEKTIVER PÅ TEAMMØDEFORMÅL

Første sekvens foregår en halv time inde i samtalen. Forud har teammedlemmerne præsenteret sig, og teamlederen har introduceret konsulenten for emnet teammøder. Emnet er blevet valgt, da disse trods

aftaler ofte ikke er blevet afholdt, fordi teamlederen har måttet aflyse. Teamet ønsker at tale om frekvens, længde på møder, og om tiden kan bruges mere effektivt på at diskutere projekter. I første halvdel af samtalen udtrykkes perspektiver på teammødeindhold og -struktur, og vores første analysesekvens er her punktet om formålet med teammøderne.

Vi griber fat ved konsulentens oprids af, hvad der i præsentationen blev sagt om emnet for TUS:

Konsulent: Mødet i teamet der er noget med frekvens. Der er noget med form og prioritering. Der er måske også en diskussion der hedder formål. Altså hvad skal vi bruge et teammøde til. Det ved jeg ikke er det klart for jer hvad det skal bruges til. Har I en fuldstændig sådan det er lige præcis det. Eller er der brug for at snakke om det

Poul: Det synes jeg godt vi kunne friske op

Konsulent: Hvad det er vi skal med det

(Bilag 11: 156)

Konsulenten foreslår indledningsvist at drøfte formål med møderne: *"Der er måske også en diskussion, der hedder formål."* Han udtaler sig ved lav epistemisk modalitet gennem *"måske"*, der svækker den illokutionære kraft i hans kommissiv, der får karakter af et forslag og dvs. en mulighed. Han tjekker sit forslag ved i et direktiv at spørge åbent ud til hele teamet *"er der brug for at snakke om det"*. Perlokutionært ytrer Poul en positiv tilkendegivelse, og samtalen fortsætter om konsulentens initiativ til emnet:

Konsulent: Jamen jeg kan jo enten vælge at sige hvad siger du og hvad siger du. Men jeg kunne også vælge bare at stille spørgsmålet ikke. Hvad er formålet med jeres teammøder. Hvad skal de bruges til (uf)

Knud: Vi sidder i en stor organisation ikke så der er behov for noget information

Konsulent: Ja

Knud: Vedrørende ting som berører os eller kan berøre os

Konsulent: Hvad kan det være for information man bruger teammødet til at formidle tænker du

Knud: Det kan være noget med økonomi. Hvad har vi at gøre med. Altså hvordan er planlægningen. Den fysiske planlægning sker der noget nyt der. Er der nogle af de ting som vi skal arbejde videre på

Konsulent: For eksempel budgetter kunne være vigtige

Knud: Ja det kunne de

Konsulent: At få at vide

Knud: Ja. Det er ligesom baggrunden kan man sige. Men jeg synes da også det faglige det at man kommer med nogle af de ting man sidder og arbejder med og præsenterer det over for de andre og får tilbagemeldinger

(Ibid.: 156f.)

Konsulenten metakommunikerer om samtalens form ved, at han kan "vælge at" stille spørgsmålet enkeltvis eller ud i rummet. Hans positionerer sig således med mulighed for at vælge samtalens form. Han søger i et direktiv svar på sit spørgsmål om formålet med møderne. Ved at metakommunikere om formen for sin spørgemåde udtrykker han, at spørgsmålet er henvendt til hele teamet og lægger op til en ligeværdig dialog. Perlokutionært besvarer Knud spørgsmålet i en repræsentativ om behov for information grundet organisationens størrelse. Konsulenten tjekker et eksempel på økonomi i et direktiv, hvilket Knud bekræfter og efterfølgende uddyber sit perspektiv ved også at inddrage det faglige. Hans perspektiv på formålet med møderne er således fagligt og informativt. Anne har et lidt andet perspektiv, som hun her bringer i spil:

Anne: Det vil jeg nemlig sige at der synes jeg jo egentlig at vi er begyndt nok mest os fire ikke også for (navn på teamleder) er jo ikke altid lige ved siden af os vel. Men vi er begyndt mere synes jeg at vise tingene. Og det er også det jeg synes egentlig hvorfor gør man det ikke bare når man har tegnet et eller andet skide flot så viser man det jo bare ikke

Poul: Eller skide grimt (uf) det kan det vel lige så vel være

Konsulent: Gør man ikke det i dag altså viser hinanden kom over og se hvad jeg har lavet

Anne: Det synes jeg jo at vi gør lidt

Konsulent: I hverdagen altså

Anne: Ja i hverdagen det er det jeg snakker om. Ja det synes jeg da vi gør. Ellers skal vi blive bedre til det synes jeg. Jeg synes måske mere at teammødet er noget hvor alle altså selvfølgelig får de også informationer dem der sidder altså de andre tre. Men det er mere (navn på teamleder) han får ikke al den information som dem der sidder ved siden af mig får for vi sidder og snakker om alle tingene. Hvor jeg så mere giver noget information videre til (navn på teamleder)

Konsulent: Så du bruger mødet til at give noget information til ham

Anne: Ja det synes jeg måske mere at jeg gør. Men jeg tror måske også jeg er meget til bare at stille spørgsmål og spørge til

(Ibid.: 157)

Anne udtrykker, at møderne for hende mere består i en opdatering af teamlederen end af indbyrdes faglig sparring, som, i modsætning til Knuds perspektiv, finder sted i det daglige. Hun udtrykker uenigheden gennem lav epistemisk modalitet ved "måske". Dette svækker den illokutionære kraft af hendes repræsentative påstande og mildner dermed uenigheden med Knud. Perlokutionært tjekker konsulenten sin tolkning ved at parafrasere Annes udtryk om at give information udtrykt ved "Så du bruger mødet til at give noget information til ham", hvilket Anne bekræfter.

Konsulentens undersøger efterfølgende forskellen i Anne og Knuds perspektiver. Han spørger Knud til hans oplevelse af, om de viser hinanden opgaver i hverdagen, da de ifølge Anne skal blive bedre til dette i hverdagen, og at møderne ifølge Knud skal bruges til det:

- Knud: Vi er jo ret tæt på hinanden. Men så får man lagt et projekt en tegning på bordet ikke og sidder og kigger på det og snakker om det. Så får man måske øje på nogle ting som kunne være anderledes. Eller ting der kunne være lidt bedre. Det behøver jo ikke være direkte fejl*
- Konsulent: Nej nej. Men du tænker at nu har du lavet et eller andet stykke arbejde og det er færdigt det er afsluttet så kan du formidle det til dine kolleger*
- Knud: Nej gerne undervejs. Helt sikkert undervejs*
- Teamleder: Det jeg tænker det er at det er en form for faglig sparring hvor vi ligesom får nogle ens opfattelser af hvordan det er vi skal gøre tingene. For ikke at risikere at skulle ud og opfinde nye ting igen og igen og igen. Og så er det selvfølgelig også et spørgsmål om at vise sit produkt og være stolt af det. Det er en vigtig del. Der synes jeg det er vigtigt det du siger også med at det skal vi sørme huske at gøre i hverdagen. Jeg synes også at det er vi ret gode til. Men også det med at vi kan gå ind og forstyrre hinanden med spørgsmål til hvad skal man sige problemløsning. Det synes jeg det er rigtigt vigtigt*
- Konsulent: Gør I det i dag at I viser hinanden på møderne jeres opgaver eller er det noget nyt*

(Ibid.: 158)

Knud udtrykker sig gennem repræsentativer og forklarer dermed opgavevisning i hverdagen. Konsulentens undersøger sin tolkning ved at spørge til, om det handler om at formidle det færdige resultat til kollegerne, hvilket Knud afviser med en høj grad af epistemisk modalitet i form af "helt sikkert" og dermed med høj sikkerhed og høj illokutionær kraft. Perlokutionært tilføjer teamlederen her en deklarativ definition om opgavevisning, hvormed han positionerer sig som formel leder. Der er en lav epistemisk modalitet gennem "ligesom" og "en form for", og da han således ikke udtaler sig kategorisk positivt i absolutter, positionerer han sig også som mere ligeværdig samtalepartner. Da ingen spørger til udsagnet, står det som en deklarativ, der afrunder snakken om opgavevisningens karakter. Det samme sker kort efter, hvor konsulentens har spurgt Anne til, hvilke svar hun får på møderne. Anne har svaret, og teamlederen siger nu:

- Teamleder: Altså vi sidder i en kreativ gruppe kan man sige hvor*
- Konsulent: Ja*
- Teamleder: vi nogle gange skal opfinde en løsning til et projekt*
- Konsulent: Ja*
- Teamleder: Hvad skal vi vælge hvad vil være det rigtige at vælge her som løsning på en konkret problemstilling*
- Konsulent: Ja*

Teamleder: Og der sidder vi jo hver især og spytter sådan brainstormingagtigt ind. Og hvis der er en der kommer med et forslag jamen her kunne vi måske lave en indsnævring eller et eller andet. Så er der måske en der siger var det måske bedre at lave det med bom. Og så får man vejret fordele og ulemper ved de forskellige. Og på den måde snakker vi os på en eller anden måde frem til hvad kan være det rigtige projektforslag her

(Ibid.: 159)

Teamlederens udsagn kan igen tolkes som en deklarativ over opgavesnakken. Han præsupponerer gennem "Hvad skal vi vælge", at de skal vælge noget, nemlig en løsning i fællesskab. Konsulenten spørger ikke ind til udsagnet, der står som en definition. Teamlederen positionerer sig dermed fortsat som formel leder og lukker herigennem snakken om emnet. Der er lav epistemisk modalitet ved "kan man sige" og "nogle gange", der modificerer hans deklarativ, således at der er mulighed for indsigelse fra de andre teammedlemmer. Han positionerer sig derfor ligesom tidligere også som ligeværdig samtalepartner.

Samtalen har til nu været fokuseret om perspektiver på opgavevisning. Konsulenten samler nu op:

Konsulent: Det er sådan nogle kreative processer I kommer ind i når I så sidder og diskuterer opgaver på en eller anden led. Det må det jo næsten være. Altså hvor man prøver at se det fra en lidt anden vinkel eller nogle andre løsningsforslag. Det er sådan nogle processer I kommer til at sidde i eller hvad

Teamleder: Det ender i hvert fald tit med at vi sidder og skitserer på en tegning og kommer med et løsningsforslag

Konsulent: Er det et vigtigt redskab for jer den der kreative proces. Er det noget I synes er vigtigt

Knud: Det synes jeg

Anne: Ja det synes jeg

(Ibid.: 159f.)

Konsulenten parafraserer her teamlederens førnævnte udtryk "kreativ gruppe" i benævnelsen "kreative processer". Han bruger høj epistemisk modalitet gennem "må" og "næsten", der viser hans formodning. Han tjekker efterfølgende denne i en henvendelse til hele teamet "Det er sådan nogle processer I (...)". Teamlederen svarer bekræftende. Dernæst tjekker konsulenten gennem en direktiv talehandling processernes relevans med teamet. Perlokutionært bekræftes vigtigheden af to teammedlemmer. Snakken fortsætter derfor om kvaliteten af de kreative processer:

Konsulent: Og det er det der er det gode ved de kreative processer. Altså man bytter jo ler ikke. I modsætning til når man bytter ringe så har man jo ikke mere ud af det. Når man bytter ler så har man pludselig dobbelt så mange. Sådan er det

Teamleder: Altså det jeg vurderer på kvaliteten af det vi sidder og gør der. Det er min historik. Jeg har deltaget i teams hvor der sad folk i hjørnet nærmest med korslagte arme når vi andre snakkede om hvad vi arbejdede med. Og jeg føler at der virkelig er meget engagement når vi har et eller andet projekt fremme på bordet. Folk er virkelig interesserede i at byde ind. Så på den måde så vurderer jeg at vi har et højt niveau. Og at det er interessant det vi snakker om.

Konsulent: Gør I nok af det så. Bruger I det værktøj den her evne I har her nok bruger I den nok. Er det passende

(Ibid.: 160)

Konsulentens holdning til de kreative processer træder her frem udtrykt ved *"Og det er det gode ved de kreative processer (...)".* Han udtrykker sig kategorisk positivt og dermed med en høj sikkerhed om det gode ved de kreative processer. Teamlederen bekræfter påstanden, da han i repræsentativer beskriver det positive ved teamets kreative processer. Teamlederen udtaler desuden, hvad han *"vurderer"* kvaliteten ud fra. Idet han udtrykker, at han vurderer kvaliteten, positionerer han sig som formel leder, der har mulighed for en sådan vurdering. Konsulenten undersøger dernæst med teamet, om de bruger evnen nok. Han forfølger således ikke sit eget perspektiv på kreative processer som positive, og antager ikke, at teamet automatisk vil have flere af sådanne processer. Der kommer to modstridende svar ud af konsulentens spørgsmål, hvor et teammedlem taler for, et andet imod flere kreative processer. Konsulenten undersøger ikke disse perspektiver, men lukker emnet og uenigheden i det følgende, der er en kommentar til det teammedlem, der ønsker flere kreative processer:

Konsulent: Jo det kunne være det var det der var behovet. Det kunne også være det var andre ting. Det kunne også være der var andre ting man gerne ville bruge møderne til. Men det lyder bare som om at lige præcis det her felt det er noget I har en vis passion for. Kærlighed for. Det kan I godt lide at arbejde på den måde. (...) Jeg tror ikke jeg er færdig med at høre hvad I skal bruge de møder til men et andet punkt det er prioritering og planlægning. Det var en anden ting I sagde.

(Ibid.: 161)

Konsulenten præsenterer her i en opsummering sin forståelse af, hvad han har hørt. Han præsupponerer gennem *"Men det lyder bare som om (...)"*, at de måske gerne vil bruge møderne til de kreative processer. Udsagnet viser, at stort set alle er blevet hørt, da flere har ytret sig positive over for opgavevisning. Dog ikke Poul som udtrykte, at de havde tilpas kreative processer. Den afsluttende ytring viser desuden, at konsulenten er i en position, der tillader ham at skifte emne, da han ytrer, at han ikke tror, han er færdig med at høre om emnet, men at der er et andet punkt at tale om.

OPSUMMERING AF TUS 2, DEL 1

Vi fremhæver nu de centrale ting for samtalen, som første sekvens har vist. Konsulentens lægger op til en åben, symmetrisk dialog ved flere gange at spørge ud til hele teamet, således at alle har mulighed for at komme til orde. Det resulterer i, at flere melder ind med perspektiver på teammødets formål. Konsulentens undersøger de præsenterede perspektiver gennem tjek af tolkninger og parafrasering og undersøgende perspektivspørgsmål, der er dialogiske særtegn. Gennem direktiver får han teammedlemmerne til at uddybe deres perspektiver, der oftest udtrykkes ved repræsentativer.

Samtalens form viser tegn på menneskeligt ligeværd, da alle gives mulighed for at ytre sig. Dog har vi fremanalyseret, at teamlederen et par gange udtrykker sig i deklarativer, hvormed han får en definerende og aflukkende rolle for de emner, der tales om. Han får således en delvist styrende rolle i samtalen ved at positionere sig som formel leder. Samtidig positionerer han sig som ligeværdig samtalepartner ved at give plads til, at de andre kan svare og uddybe deres perspektiver, hvilket symboliseres gennem hans brug af lav modalitet. Konsulentens har også en styrende rolle for samtalen, idet han positionerer sig ved at kunne bestemme formen, afrunde emner og bringe nye emner i spil. Han påvirker således, hvornår og hvad der drøftes. Han ytrer også egne holdninger, men forfølger ikke sit eget perspektiv, da han tjekker med teamet, fx om de skal snakke om et givent emne.

De analytiske iagttagelser kan relateres til fokuspunktet om fællesskabsfølelse, der bl.a. kan bindes op på formen, nemlig at der bliver *"lirket ind bagved"*, som en af teammedlemmerne udtrykte under interviewet. Dette, tolker vi, kommer til udtryk gennem konsulentens undersøgende forholdemåde. En anden ting, der blev sagt i interviewet i forbindelse med fællesskab, var, at der under TUS taltes om, hvordan teamet udvikler sig og fungerer. Dette kan relateres til snakken om de kreative processer, der fører med sig, hvordan de agerer i hverdagen i forhold til at vise hinanden opgaver. Samtidig åbnes der op for muligheden for flere kreative processer, der endnu står åbent dette sted i samtalen, men som vendes igen i næste sekvens.

LØSNINGSFORSLAG

Næste udvalgte sekvens forløber fra starten af anden halvdel af samtalen, hvor teamet på baggrund af redegørelsen for de faktiske teammøder nu snakker ønskede ændringer. Knud har med opbakning fra teamet svarer, at de ønsker frekvensen ændret, og konsulentens undersøger nu, om møderne kan holdes uden teamlederen:

- Konsulent:* Er det for stort et problem til at så er det en dårlig idé at holde de møder. Vil det præge de møder I holder tror I at han mangler
- Poul:* Jeg tror bare det er en anden måde at gøre det på. En anden form vi så skal have fundet frem til. Men jeg tror da sagtens at vi fire kan afholde et møde hvor man lagde det op som man havde problemer med og gerne vil høre andres mening om. Det synes jeg også kunne være aktuelt. For sådan som det er nu hvis jeg har et problem eller noget jeg gerne vil spørge om så går jeg hen til en og det er som regel dig (navn på teammedlem) og så spørger jeg dig. Men det kan jo lige så godt være at I sidder med nogle gode ideer til det som jeg så ikke får hørt. Og der ville jeg jo hvis det var i møder eller vi sad så ville det være oplagt og så hørte man jo alle hvis man sad med noget
- Knud:* Man kunne jo kalde det projekteringsmøde i stedet for
- Poul:* Ja

(Bilag 11: 163)

Konsulentens direktiv fungerer som et hypotetisk perspektivspørgsmål over hypotesen at holde møderne uden teamlederen. Poul svarer i høj deontisk modalitet "sagtens", der forstærker den illokutionære kraft i den repræsentative påstand om, at de vil kunne afholde møderne alene. Han tillægger sig således en høj grad af villighed til dette. Hans efterfølgende direktiver understøtter hans grad af villighed, da disse forklarer fordelene ved at holde møderne uden teamlederen og derfor får en overtalende og argumenterende karakter. Perlokutionært tilslutter Knud sig indirekte. Han ytrer et kommissiv i form af et forslag om, at disse møder kunne kaldes projekteringsmøder og anvender lav modalitet gennem "kunne", der imidlertid ikke mindsker ytringens funktion, da Poul tilslutter sig forslaget. De to har således et fælles perspektiv på, at møderne ville kunne afholdes uden teamlederen.

Konsulenten bakker op om Knuds forslag, og Knud uddyber:

- Knud:* Ja eller også kalde dem alle sammen teammøder hvis (navn på teamleder) ikke er der så er det projekteringsmøder
- Konsulent:* Ja sådan kunne man også vælge at gøre det. Så ved man at så skal vi kun snakke om opgaver ikke. Er det en løsning. Altså er det en del af løsningen eller hvad. Hvad siger I
- Anne:* Jamen jeg tror måske den er lidt farlig
- Konsulent:* Okay
- Anne:* Jeg tror at (navn på teamleder) skal fastholdes
- Konsulent:* Du tror han slipper her
- Anne:* Hvad
- Konsulent:* Slipper han for let her
- Anne:* Ja det tror jeg
- Konsulent:* Jo jo det er godt nok

Teamleder: Jeg kan godt følge hende. Det vil da være umådeligt nemt for mig bare at bakke ud. Jeg synes stadig væk at det er vigtigt at jeg også ved hvad der foregår i teamet. Men du har ret. Det er en reel risiko

(Ibid.: 163)

Konsulenten tjekker her i et direktiv Knuds forslag med teamet. Perlokutionært svarer Anne med en repræsentativ påstand, der udtrykker hendes tvivl om forslaget. Den lave epistemiske modalitet, udtrykt ved "måske" og "lidt", lader til at udtrykke hendes tvivl og at være en formildende omstændighed om afkræftelsen af forslaget. Dette viser et rum for dialog, hvor hun, hvad vi tolker, kan udtrykke sig kongruent, der er symboliseret ved "Jeg tror", hvor agens i form af "Jeg" viser, at hun tager ansvaret for eget udsagn. Vi tolker, at Annes kongruens fører med sig, at også teamlederen forholder sig kongruent, når han bekræfter hende i hendes perspektiv ved at sige "Jeg kan godt følge hende", der kan tolkes som positiv accept. Konsulenten undersøger Annes tvivl ved at spørge teamlederen:

Konsulent: Du får en udvej

Teamleder: Ja jeg får da sådan en blankocheck til

Konsulent: Nej. Det gør du sgu ikke

Teamleder: Jeg tror vi skal fastholde at vores teammøder det er teammøder. Men altså det her med at hvis jeg af en eller anden ting eller årsag ikke lige kan blive i mødet så er der ikke noget der forhindrer jer i lige

Anne: Nej

Teamleder: at stikke hovederne sammen i et kvarter ti minutter og drøfte de sager I sidder med

Konsulent: Eller en time

Teamleder: som I ellers ville have bragt til?(torvs)? på det møde. Det synes jeg måske var en rigtig god idé. Men jeg er enig i at det er vigtigt at vi stadigvæk holder møderne

Poul: Helt sikkert

Teamleder: Det var frekvensen. Det er vi enige om det var ugentligt i hvert fald

(Ibid.: 163f.)

Teamlederen svarer bekræftende på konsulentens spørgsmål, hvilket konsulenten modsiger. Teamlederen afviser dernæst Knuds forslag om at kalde nogen møder projekteringsmøder ud fra, hvad vi tolker som et delt perspektiv med Anne om, at han selv skal fastholdes. Han anvender høj deontisk modalitet symboliseret ved "skal" i "Jeg tror vi skal (...)" og gør brug af agens ved "Vi", der præsupponerer fælles enighed og forpligtelse om hans holdning. Han søger tilsyneladende, tolker vi, at afslutte snakken om, hvorvidt nogle af møderne kan kaldes projekteringsmøder. Samtidig afviser han imidlertid ikke helt Knuds forslag, når han siger: "Men altså det her med at hvis jeg af en eller ting eller

årsag ikke lige kan blive i mødet så er der ikke noget der forhindrer jer i lige at stikke hovederne sammen". Sætningen indledes med et "Men", der viser, at der kommer et modsat indhold end før, nemlig at han alligevel mener, at de kan mødes uden ham. Dermed modificeres han sin enighed med Anne i, at han skal fastholdes. Teamlederen anerkender således Pouls forslag om, at møderne kan holdes uden ham. Dette udtrykker han ved høj modalitet i form af vurderingen af det som en "rigtig god idé", hvormed han højner den illokutionære kraft af sin vurdering af forslaget, der kan komme til at virke opfordrende.

Teamlederen siger dernæst "Det var frekvensen", der med sin datidsform kan tolkes som en deklarativ erklæring om, at frekvenssnakken nu er slut. Han fortsætter:

Teamleder: Man kunne måske godt have to møder så man havde et informationsmøde hver anden uge og så havde et som egentlig var i forlængelse af det her som vi alle sammen er så enige om kunne være projekteringsdelen. Så vi har et lidt længere møde hver 14. dag

Konsulent: Hvorfor det

Teamleder: Fordi der er stadigvæk nogle informationer som skal overleveres. Hvad rører der sig i det politiske hvad er det for nogle sager vi skal have gang i. Hvordan ser det ud med økonomien

Anne: Men det kan man jo bare (uf). Er det ikke bare når I er der

Teamleder: Jo. Så skal vi måske have en mindre fast mødedagsorden. Simpelthen skippe de punkter som vi ikke

Konsulent: Hvad er det behovet er. Hvorfor er det du vil lave om på det her. Hvad er det du sidder og tænker på

Teamleder: Jeg sidder og tænker på at jeg har i hvert brugt meget tid på tidligere at fortælle om det som (navn på leder) har oplevet på chefmøde. Den information som jeg har fået på ledermødet fredag som (navn på leder) har fået på chefmødet torsdag den overleverer jeg tirsdag

Konsulent: Så vent lige lidt. Så skal jeg lige spørge. Det vil sige så når I sidder på teammøde så sidder (navn på teamleder) og fortæller noget om andre møder

(Ibid.: 164)

Teamlederen skifter emne, da han følger op på snakken om information på møderne fra første sekvens. Han foreslår gennem et kommissiv, at de kan afholde forskellige møder hver anden uge: "Man kunne måske godt (...)". Ytringen kan tolkes som et kommissiv, fordi han ytrer sig ved lav epistemisk modalitet gennem "kunne måske", der angiver en lavere grad af sandsynlighed og gør udsagnet til en tænkt mulighed. Konsulenten søger i sit direktiv "hvorfor det" svar på årsagen til forslaget. Teamlederen uddyber nu, at informationer skal overleveres, hvilket kan tolkes som en deklarativ over indholdet af møderne, idet disse da må rumme informationsgivning. Der kan være tale om en

deklarativ, da han udtrykker sig kategorisk positivt, og således med en høj grad af sikkerhed. Hans perspektiv er altså, at informationsdelen er vigtig.

Teamlederen foreslår i relation til informationerne en mere løs dagsorden, der udtrykkes i lav modalitet "*Så skal vi måske (...)*", der sænker den illokutionære kraft og i princippet gør det muligt for de andre at komme med indsigelser. Konsulenten bremser her teamlederen og spørger afklarende ind til hans perspektiv ved at undersøge, hvad behovet er. Teamlederen forklarer nu i repræsentativer, at han har brugt meget tid på at genfortælle på møderne fra andre møder, og konsulenten bremser ham igen ved at metakommunikere: "*(...) Så skal jeg lige spørge*". Konsulenten får ordet og spørger afklarende ind til formen for møderne, hvor han tjekker sin tolkning hos teamet af, at teamlederen genfortæller fra andre møder. Perlokutionært bekræfter Poul og Knud ham i, at hans tolkning er korrekt. I det følgende spørger konsulenten derfor ud til hele teamet, om der er et behov for informationerne. Han tjekker således teamlederens perspektiv på information som en vigtig del for hele teamet. Perlokutionært foreslår Anne, at de kunne læse referatet forud for mødet. Hun svarer indirekte på konsulentens spørgsmål ved at medtænke informationerne og imødekommer derfor teamlederens og Knuds perspektiv på informationsgivning som vigtig. Konsulenten tjekker forslaget med teamet:

Knud: Det er jo altid rart at kende baggrunden for det man har med at gøre. Hvor kommer det fra. Hvor skabes opgaven

Konsulent: Ja. Så du sætter pris på den fortælling

Knud: Jeg vil gerne have information på en eller anden facon. Det kan godt være jeg skal ind og læse det selv

(Ibid.: 165)

I sit andet udsagn ytrer Knud, at han gerne vil "*have information på en eller anden facon*". Han hverken afviser eller bekræfter derfor direkte Annes forslag, men hans perspektiv er stadig, at information er vigtig. Teamlederen opponerer efterfølgende mod forslaget grundet det tidsmæssige omfang. Det får konsulenten til at undersøge omfanget af informationsgivning på møderne:

Teamleder: Det er en velafpasset mængde tror jeg i forhold til. Men jeg kunne måske nogle gange godt tænke mig at i stedet for at vi brugte en time på gennemgang af referater at så brugte vi måske halvanden time på det der skaber energi

Konsulent: Ja projektering og alt det der I synes er sjovt

Anne: Mm

Konsulent: Og så skal man jo tage den der informationsdel og så gøre noget andet med den. Den er vigtig det siger jeg ikke. Det er vigtigt punkt det er bare måske ikke så underholdende. Men det er vigtigt så den skal have den placering. Og enten så skulle man tage de første fem minutter og så sige så får man det overstået eller så skal man sætte de sidste ti minutter af og så får man det overstået. Det er en anden måde at gøre det på. Der er ti minutter til sidst dem skal vi bruge til det her. Og så kan man pakke det ind der og så er det afleveret. Så kan man ikke nå at diskutere en helt masse ting. Så er det det. Så det er spørgsmålet om, hvad der er vigtigt for jer at bruge de her møder til for I har jo sådan flere ting

Teamleder: Hvad siger I

Poul: Altså for mig er de der referater ikke voldsomt vigtige

Konsulent: De der informationer de kan være for meget

Poul: Ja. Fordi som du siger meget af det får vi på vores e-mail. Og hvis vi har interesse i det så synes jeg at så skal jeg læse det der. Og så må det være det. Så at pakke det ned på kortere tid. Om det så skal være i starten eller slutningen det er fuldstændig lige meget for mig. Men det er ikke noget jeg sådan sidder og glæder mig til at høre om

(Ibid.: 165f.)

Teamlederen udfører en kommissiv talehandling som et forslag gennem den deontiske modalitetsform "kunne", der modificerer hans udsagn, således at der bliver tale om en lav grad af opfordring, der netop gør udsagnet til et forslag om en bestemt handling. Teamlederen ytrer sig gennem "jeg", der viser, at han tager ansvar for sit udsagn: "men jeg kunne godt nogle gange tænke mig (...)". Konsulenten bekræfter forslaget gennem sit "Ja" og følger op på teamlederens forslag ved selv at ytre et forslag "Og så skal man jo tage den der informationsdel (...)". Konsulenten ytrer en direktiv i form af et forslag til, hvordan de i praksis kan placere informationsdelen. Han runder af med at spørge undersøgende ind til, hvad der er vigtigt for dem i forhold til mødet. Teamlederen følger op på konsulentens spørgsmål og ligeledes spørger ud til teamet: "Hvad siger I". Perlokutionært tolker vi, at Poul forholder sig dialogisk kongruent, når han afviser informationsdelen som vigtig. Han udtrykker sig kategorisk positivt gennem "er" og med en høj grad af sikkerhed i forhold til sandhedsværdien af sit udsagn. Teamlederen har lidt efter følgende forslag:

Teamleder: (...) Men vi kunne måske lave det forsøg at vi prøver at lave en forpligtelse til at vi læser de referater. Der skulle de væsentligste ting fra chefmødereferater og de andre ting være kogt ned i. Hvor (navn på leder) filter har været nede over. Og så behøver man ikke læse andet end det. Hvis ikke det er der jamen så er der ikke spørgsmål til det. Så kan det være de kommer næste gang de spørgsmål

Konsulent: Ja. Så synes jeg I skal finde ud af at sige at så bruger vi ti minutter på det.

Teamleder: Ja. Lukker det ned i mindre

(Ibid.: 166)

Teamlederen gentager her Annes forslag om at læse referaterne og møder derfor hendes perspektiv, trods han tidligere var mod det. Han udtaler sig gennem lav epistemisk modalitet ved *"kunne måske"* og dermed i en lavere grad af sandsynlighed, der mindsker den illokutionære kraft og gør udsagnet til en tænkt mulighed. Samtidig italesætter han forsøget ved en *"forpligtelse"* og dermed en høj grad af deontisk modalitet, der opfordrer teamet til handling og til at tage ansvar. Agens optræder i form af det personlige stedord *"Vi"*, hvormed han præsupponerer fællesskab om forslaget og pålægger hele teamet inkl. sig selv den tilknyttede handling, hvorfor der er tale om en kommissiv talehandling. Han positionerer sig her som leder ved at kunne pålægge gruppen en sådan forpligtelse. Konsulentens fortsætter:

Konsulent: Hmm. Og hvis det er sådan lidt vanskeligt at styre for det kan godt udvide sig så læg det i slutningen af mødet. Så er I sikre på at I har styr på det fordi mødet det slutter jo og man skal jo videre. Det er jo et forsøg at gøre. Altså tag det helt konsekvent og sig vi lægger det i slutningen af mødet. Og bom. Ti minutter. Så kan det være I finder ud af at det er for lidt og det dur ikke så lav det om (uf). Men så har I fået det et sted hen hvor det måske passer i forhold til hvad I synes er vigtigt. Er det en god løsning eller sidder I og tænker det er ikke en god løsning

Knud: Vi har jo ikke sådan et egentligt sluttidspunkt på de møder vel så (uf)

Konsulent: Nej okay så man kan. Hvad siger du

Anne: Jeg synes i hvert fald at det er en god idé at vi selv går ind og læser dem

Konsulent: Ja det gør I så. Gå ind og læs dem selv simpelthen

(Ibid.: 166f.)

Perlokutionært supplerer konsulentens med sin holdning til, hvad de kan gøre i forhold til omfanget af informationsdelen. Modalitetsformen *"Skal"* i *"Så synes jeg I skal finde ud af at sige (...)"* udtrykker her en høj deontisk modalitet i forhold til at gøre noget. Udsagnet får derfor nu karakter af at være et direktiv råd og en opfordring til, hvad han synes, de skal gøre udtrykt ved agens som *"jeg"*, der viser, at dette er hans perspektiv. Gennem den høje modalitet styrkes udsagnets illokutionære kraft, og perlokutionært godkender teamlederen også konsulentens råd ved sit *"Ja"*. Konsulentens perspektiv stemmer netop godt overens med teamlederens, da teamlederen har ytret, at han gerne vil bruge tid på andre ting også på møderne, men at informationsdelen stadig skal indgå.

Efterfølgende giver konsulentens fortsat råd, idet han udvider og følger op på sit forslag fra tidligere om placeringen af informationsdelen. Han foreslår nu, at de kan lægge det sidst i mødet. Han udtrykker sit forslag i positive termer *"sikre"*, *"styr på det"*, der viser, at han argumenterer for sit forslag. Dette gør, at udsagnet tager form af et direktiv, en opfordring til teamet om en bestemt handling. Konsulentens

tjekker løsningen med teamet, og Anne bekræfter forslaget. Konsulenten afrunder nu emnet ved i en deklarativ at konstatere, at de skal gå ind og læse referaterne. Han tjekker som afslutning på emnet, om der er enighed om, hvad de er nået frem til.

OPSUMMERING AF TUS 2, DEL 2

Anden sekvens bærer præg af forslag på løsninger. De fleste teammedlemmer byder ind med forslag til løsninger, da konsulenten stadig benytter sig af en åben spørgeform, hvor han spørger ud til hele teamet, således at alle har mulighed for at byde ind. Konsulenten forholder sig fortsat undersøgende til disse forslag gennem spørgsmål, der får teamets medlemmer til at uddybe deres perspektiver. Samtidig tjekker han forslag med teamets andre medlemmer, således at samtalen får dialogiske træk.

Det viser sig også i denne sekvens, at konsulenten påvirker samtaleforløbet. Han bremser fx teamlederen, kan afrunde og skifte emne. Desuden kommer han med forslag, der som direktiv et sted skærpes til råd gennem høj modalitet og agens udtrykt ved "jeg", der viser hans positionering. Råd og forslag tjekkes imidlertid med teamet. Samtidig forstærker teamleder og konsulent et sted hinandens udsagn ved, at konsulenten udtrykker enighed. Teamlederen har en sigende rolle, vi tolker fx, at han prøver på at lukke og skifte emne. Han kommer også med forslag og opfordrer til handling, ligesom han italesætter en forpligtelse i forhold til en løsning. Samtidig bekræfter han undervejs medlemmer, hvilket kan ses som en positiv accept af deres perspektiver, ligesom der er et eksempel på, at han tjekker forslag med teamet og dermed positionerer sig som mere ligeværdig dialogpartner.

De to analytiske fokuspunkter kan begge relateres til denne sekvens. Emnet *Korpsånd og Fællesskab* kan indholdsmæssigt, tolker vi, relateres til snakken om afholdelse af møder uden teamlederen. Teamlederens bekræftelse af forslaget kan tolkes at bygge på en anerkendelse af de andres kompetencer, der vil kunne afholde vellykkede projekteringsmøder uden hans tilstedeværelse. Emnet om konkrete aftaler kan desuden ses som de vedtagne aftaler, nemlig møder uden teamlederen, og at de skal læse referater forud for møderne. Samtidig mener vi, at konsulentens undersøgelse af forslag kan relateres til den oplevelse af konkrethed, som teamet oplevede efterfølgende, da denne skaber uddybning og konkrethed af perspektiverne. Desuden kommer konsulenten selv med forslag og råd, der kan ses som forankring af medlemmernes perspektiver i konkrete aftaler.

EKSKURSIONER OG FÆLLESSKAB

Den næste sekvens udspiller sig ca. 25 minutter inde i samtalens anden del. Emner om informationsgivning er afsluttet, og konsulenten har bedt teamlederen opsummere, hvad de hidtil er

kommet frem til. Teamlederen tilføjer i den forbindelse et forslag om, at temaet skal være stolt af og vise sine produkter frem:

Teamleder: Så skal vi måske til at fejre lidt mere i forbindelse med møderne

Konsulent: Hvorfor det

Teamleder: Jamen altså det er vigtigt at vise det vi er stolte af. Jeg kunne godt forestille mig at jeg kunne bede en om at præsentere et projekt. Altså gå lidt mere i dybden med et projekt på et af møderne. Måske lave sådan en turnus hvor man tager et projekt op og lægger det mere frem. Kunne det være interessant

Konsulent: Hvad skal man så

*Teamleder: Det kunne være et eller andet med at man viste den proces man har været igennem hvor man starter med noget som er måske lidt komplekst og svært og fortæller hvordan man er kommet igennem. Hvilke overvejelser man har været igennem og hvad man så er nået frem til og får vist hvad der har været svært
(...)*

Konsulent: Der er en pointe i i hvert fald sådan læringsmæssigt det kan godt være at informationerne (uf). Nu har jeg gennemført et eller andet projekt. Hvor lang tid det tager det tager vel nogle uger sådan noget eller et halvt år eller nogle dage (uf)

Knud: Det er meget forskelligt

(Bilag 11: 167f.)

Forslaget rummer en skjult opfordring, idet han udtrykker sig ved "skal", der udtrykker høj deontisk modalitet i forhold til den eventuelle fremtidige handling. Opfordringen er et eksempel på, at teamlederen positionerer sig som leder. Omvendt er teamlederens forslag udtrykt ved lav modalitet i form af "måske" og "lidt", der mildner den illokutionære kraft og principielt set effekten af forslaget. Han positionerer sig derfor også mere ligeværdigt i samtalen og tjekker med teamet, hvorvidt forslaget har deres interesse gennem "Kunne det være interessant", og han lægger dermed op til dialog, tolker vi. Konsulenten spørger nu afklarende ind til årsagen gennem "Hvad skal man så". Og teamlederen begrundes.

Efterfølgende fremhæver konsulenten forslaget positivt, da det ifølge ham kan skabe læring. Han udtaler sig kategorisk positivt gennem "Der er en pointe (...)" og højner den illokutionære kraft. Han fremhæver således teamlederens forslag som positivt og kan måske i kraft af sin rolle forstærke teamlederens forslag.

Konsulenten udvider lidt efter teamlederens forslag:

Konsulent: Så tager man derud og så kiggede man på det stykke vej og så sagde man nu skal I høre det begyndte sådan ikke. Det var det der var problemstillingen udfordringen opgaven ved det her ikke. Sådan og sådan. Dem har jeg snakket med. Det og det har jeg gjort. Det er selvfølgelig en opsummering af noget man har fortalt nogle gange ikke. Men læringen ligger i virkeligheden hos den der skal fortælle historien i at forberede det der. Man kommer igennem sin arbejdsproces igen og det lærer man noget af. (...) Kunne I ikke godt stille jer ud på det

Teamleder: Jo

Anne: Hmm

Poul: Jo

Konsulent: Eller vil det være død uinteressant for så skal man ikke gøre det

Teamleder: Nu vil jeg ikke være sådan en tørvetriller men jeg bliver nødt til at være den ansvarlige i det her. Jeg tror da at vi skal præsentere vores projekter i billeder og i tegninger. Men prøv at forberede noget. Jeg synes at noget af det der har været meget rigtigt givende på vores kontormøder det er nu når vi har set nogle af de ting der har været bragt til udførelse. Dels inden for vores eget team men også det af det (navn på person) præsenterer. Det er der jeg føler at så bliver vi fasttømret på en eller anden måde i en flok. Og finder et tilhørsforhold. Men det kræver at der er en der ligesom forbereder noget. (...)

(Ibid.: 168)

Konsulenten udtrykker sig i en række repræsentative påstande om, hvordan teamet kunne udføre teamlederens forslag i praksis. Påstandene er relateret til et hypotetisk perspektivspørgsmål om et forestillet scenarie, nemlig ekskursioner. Konsulenten spørger til muligheden for faktisk udførelse gennem spørgsmålet "*Kunne I ikke godt stille jer ud på det*". Tre teammedlemmer kommer med positive tilkendegivelser.

Da konsulenten tjekker op på sit forslag, afviser teamlederen det ved, hvad vi tolker, at forholde sig kongruent gennem metakommunikation om sin rolle som leder: "*jeg bliver nødt til (...)*". Han konkretiserer dernæst sit forslag om at vise hinanden opgaver "*i billeder og i tegninger*", hvilket dermed står i modsætning til konsulentens forslag. Teamlederen forsvarer indirekte sit forslag ved at italesætte det fordelagtigt, at det kan fasttømre dem som gruppe, og opfordrer indirekte til handling for, at dette kan ske: "*Men det kræver at der er en der ligesom forbereder noget (...)*". Opfordringen bliver skjult gennem agens udtrykt ved den upersonlige form "*en*". På den måde ligger det uvist hen, hvem der skal forberede noget. Lederen, tolker vi, positionerer sig formelt set som leder, idet han kan foretage denne opfordring, der pålægger en anden i teamet handling. Den illokutionære kraft figurerer ved ordvalget "*kræver*", der gør, at der bliver tale om en direktiv talehandling med ord til verden som

tiltænkt følge. Han søger tilsyneladende be- eller afkræftelse fra teammedlemmerne i forhold til sit forslag.

Konsulenten tjekker kort efter lederens forslag med teamet:

Konsulent: Men er det uinteressant at få sådanne mere dybdegående historier. (uf) Eller hvad

Knud: Nej jeg tror da såmænd ikke det er spild af tid

Poul: Selvfølgelig er det også godt nok at der ikke er noget der er gået galt skulle jeg til at sige men det er selvfølgelig også af fejltagelserne man lærer meget af også de problemer man er stødt på. Hvis der har været noget helt specifikt så kunne man tage det op

Konsulent: Det synes jeg også. Og så dykke ned der

Poul: Ja

Konsulent: Og så bare fortælle resten lidt sådan overordnet

(Ibid.: 169)

Perlokutionært ytrer Knud sig i en indirekte bekræftende tilkendegivelse over for forslaget ved at sige, at det ikke er "spild af tid". Det kan diskuteres, i hvilken grad Knud binder sig op på forslaget, da hans tilkendegivelse er forholdsvis nedtonet gennem ordvalget. Poul tilkendegiver en bekræftelse af forslaget, der dog beror på, at de kan tage fejltagelser op i deres gennemgange. Den illokutionære kraft af hans påstand om læring relateret til fejltagelser forstærkes ved udtryk som "selvfølgelig" og "meget", og konsulenten bekræfter hans påstand. Konsulenten forankrer her igen snakken konkret i et forslag:

Konsulent: Kan vi lave et eksperiment og så sige at du prøver at tænke lidt over du har et overblik over hvad der er

Teamleder: Mm

Konsulent: af opgaver. Du kunne godt prøve at overveje så om der var noget man kunne høre lidt mere om. Samtidig så kunne I overveje om hvad I godt kunne tænke jer at fortælle noget om. Og så kunne I beslutte jer på næste teammøde I har der finder I ud af hvem kan fortælle noget hvornår. Og så sige at om en måned så hører vi fra (navn på teammedlem). Og så kan du gå og (tænke)? lidt på det og så forberede fem minutters fortælling om noget ikke. Er det sådan noget. Er det sådan for at prøve det af

Teamleder: Jeg kunne godt tænke mig at prøve det

Konsulent: Så kan I jo vurdere det. Nej det har vi ikke lyst til en anden gang eller det var spændende. Lade det køre et par gange

Anne: Mm

Poul: Det synes jeg helt sikkert

(Ibid.: 170)

Konsulenten udtrykker sig her primært i direktiver i et tilsyneladende forsøg på at få teamet til at gøre, som han foreslår. Samtidig tjekker han sit forslag ved at spørge "Er det sådan noget". Det giver en positiv tilkendegivelse fra teamlederen, ligesom også Anne og Poul bekræfter forslaget. Poul udtrykker sig ved høj deontisk modalitet ved udtrykket "helt sikkert" og dermed med en høj grad af villighed og forpligtelse. Forslaget er funderet i teamlederens indledende italesættelse af, at det kræver forberedelse fra et teammedlem, idet konsulenten nu lægger dette til teammedlemmerne at overveje. Konsulentens forslag er således funderet i teamlederens perspektiv og forslag.

Anne bringer nu konsulentens forslag om ekskursioner ind igen:

Anne: *Men jeg synes da også stadig tanken om det der ekskursion altså se nogle af projekterne. Det synes jeg da også var spændende (uf)*

Teamleder: *Men det kan da også være at vi skulle tage det som den måde hvor vi ligesom fejrer vores succeser på at vi tager*

Anne: *Hvor vi skulle tænke tilbage på året også*

Teamleder: *Ja tage ud en to tre gange i løbet af året og så se de projekter vi har lavet. Slutte af med at spise et eller andet*

Konsulent: *Det var en god idé. Hvis man skulle prøve at rende baglæns. Ja*

Anne: *Ja det var det det kunne man måske gøre på samme dag*

Konsulent: *Ja. Sådan en tur ned ad memory lane. Hvad vil du vise frem og hvad vil du vise frem og hvad vil du vise frem og hvad vil du vise frem. Så besøger vi de der lokationer og så et eller andet sted så spiser vi (uf). Det var da en anden måde at gøre det på. Hvis man har nogle steder man synes man. Hvis du skulle vise noget hvad ville du så vise (navn på teammedlem)*

Knud: *Vi har jo lavet nogle forskellige (byggemodninger)?. De ligger jo derude*

Konsulent: *Er der en du kunne tænke den kunne jeg godt tænke mig at vise. Den var speciel af en eller anden grund. Det er ikke sikkert man kan se det på den. Men det kunne være der er en historie der er sjov*

Knud: *Jo jo det tror jeg godt jeg kan finde*

(Ibid.: 170)

Vi tolker, at Anne udtrykker sig kongruent i sin positive tilkendegivelse om ekskursioner, da hun udtrykker agens gennem "Jeg", der viser eget ansvar for udsagnet. Det får teamlederen til at foreslå, at de alligevel kunne fejre deres succeser på denne måde. Teamlederen tilslutter sig således konsulentens indledende forslag ved følgende tilsagn: "Men det kan da også være". Ytringen indledes med et "men", der her signalerer, at teamlederen ændrer mening om ekskursionerne. Anne og konsulenten tilslutter sig forslaget. Forslaget forankres efterfølgende i en konkrethed, da konsulenten spørger afklarende ind til eksempler på, hvad der kunne vises frem. Samtalen og emnet ekskursioner ender kort efter med, at Anne siger ja til at forberede teamets første studietur.

OPSUMMERING AF TUS 2, DEL 3

Tredje sekvens er primært orienteret om, tolker vi, fokuspunktet *Korpsånd og fællesskab*, idet teamet drøfter fælles opgavevisning med henblik på anerkendelse og en styrkelse af fællesskabet. Tanken om at fejre succeser forankres deslige i beslutningen om ekskursioner, og kan dermed også relateres til teamets oplevelse af konkrete aftaler.

Sekvensens makrostruktur vedrører fejring af succeser, der er bragt i spil af teamlederen, og forankres i et forslag om opgavevisning. Han argumenterer løbende for sit forslag, og lægger det samtidig op til dialog ved spørge ud til teamet, om det har deres interesse. Vi tolker samtidig, at teamlederen også er delvist styrende i denne del af samtalen i kraft af sin formelle rolle, da han bringer et nyt emne i spil og kommer med et forslag relateret til det, hvilket godtages som tegn på positiv accept fra de andre, der på forskellig vis binder sig op på forslaget. Samtidig afviser teamlederen et forslag fra konsulenten.

Konsulenten udtaler sig også her primært i direktiver ved at spørge afklarende og undersøgende ind til teamlederens forslag og de andres perspektiver i forhold til dette. Dette giver ham fortsat en styrende position for samtalen form og forløb, der også ses ved, at han opstiller en række direktiver relateret til sit forslag om ekskursioner, som han tjekker med teamet. Samtidig forfølger konsulent teamlederens forslag her, således at det indirekte er teamlederen, der nedsætter den overordnede diskurs eller tema for samtalen på dette sted i teamets TUS. Han tjekker deslige teamlederens forslag ved at spørge ud til hele teamet, hvormed han lægger op til dialog på lige vilkår.

Der er dialogiske træk i samtalen, fx er der undersøgende spørgsmål fra konsulenten, hvilke formodes at skabe perspektivrefleksion hos den enkelte over eget perspektiv, og teamlederen udviser positiv accept for Annes perspektiv, som han tager ind. De dialogiske træk viser sig desuden ved teammedlemmernes positionering, da bl.a. Anne bringer konsulentens forslag om ekskursioner i spil, selv om teamlederen havde afvist forslaget. Perspektiverne, positioneringerne og deltagelsens karakter synes således, tolker vi, at blive menneskeligt ligeværdige.

FORTOLKNING AF TUS 2

Som afslutning på analyse af TUS 2 vil vi på baggrund af vores forudgående anvendelse af vores analytiske begreber udpege og fortolke kommunikative mønstre på tværs af samtalen. Vi vil relatere de fremanalyserede mønstre til vores teoretiske forståelsesramme.

Udbyttet af teamets TUS funderes i vores udvalgte sekvenser i aftaler om møder uden teamlederen, ekskursioner og opprioritering af kreative processer. Forslagene bliver vedtaget på baggrund af en proces præget af undersøgende og afklarende spørgsmål fra konsulenten samt forslag fra teammedlemmerne og uddybning af perspektiver som følge af konsulentens direktiver. Aftalerne kan som nævnt alle relateres til teamets italesættelse af det positive udbytte af samtalen, der mandede ud i konkrete aftaler. Samtidig tolker vi, at aftalerne kan relateres til teamets italesættelse af oplevelsen af fællesskab. Forslagene synes funderet i en gensidig anerkendelse af kompetencer, der i Wengers optik kan formodes at styrke fællesskabet. I forhold til læringsteorien har vi ikke som hensigt at karakterisere teamet som et praksisfællesskab eller ej, men at tolke på dets måde at interagere på for at relatere dette til teamets egen oplevelse af læring. Vi kan altså inddrage træk fra praksisfællesskaber, der kan pege på, at læring måske finder sted.

Vi tolker, at der i gruppen er et gensidigt engagement, der lader til at komme kommunikativt til udtryk ved, at teammedlemmerne deltager aktivt, bl.a. gennem løsningsforslag og perspektivpræsentation undervejs. Vi tolker derfor, at teamets følelse af fællesskab også kan være resultat af den måde, hvorpå det interagerer kommunikativt. Vi har tidligere relateret Wengers meningsforhandlingsbegreb til dialogbegrebet og pragmatikken og kan nu pege på meningsforhandlingskarakteren som præget af de fremanalyserede dialogiske træk i samtalen. Den dialogiske form er primært formidlet gennem og bundet op på konsulenten, der undersøger perspektiverne deltagerne imellem. I forhold til turtagning er der fx sjældent bekræftelser på påstande indbyrdes teammedlemmerne imellem, da deltagerne i stedet fremlægger egne perspektiver og forslag og får klarhed over hinandens perspektiver gennem konsulentens spørgende forholdemåde udtrykt i spørgende direktiver. Spørgeformen og tæk af forslag med teamet fører til diskussion af forslag samt tilkendegivelse på villighed og nogle steder til forpligtelse på udførelse af handlinger fra forslag.

Teamets meningsforhandling, tolker vi, kan relateres til udvikling af relationer og fælles viden om deltagelse, der kendetegner praksisfællesskaber. Da teamet under fokusgruppeinterviewet flere gange nævner, at deres TUS har været givende for fællesskabet, forstår vi med afsæt i Wenger, at der kan være en forhandling af fælles virksomhed på færde, der i et teoretisk perspektiv kan sammenknytte fællesskabet. Vi finder i samtalen eksempler på meningsforhandling, da der forekommer ændringer i holdninger i forhold til fællesskabet, fx da teamlederen tager Annes perspektiv ind i forhold til ekskursioner, selvom han oprindeligt var mod forslaget. Vi tolker omvendt, at teammedlemmerne reificerer deres holdninger og meninger kommunikativt som indgangsvinkel til at forandre

fællesskabets kompetencer og måske i sidste ende også deres praksis. Dette er fx tilfældet, når teamlederen søger at indføre fejring af succeser. Der synes altså at kunne tolkes tegn på læring i kombination mellem erfaring og kompetence. Dette, tolker vi, kan gennem de optrædende dialogiske særtegn give teamet en forhandlet virksomhed, som forankres i de konkrete aftaler. Vi forstår således, at den forhandlede virksomhed munder ud i konkrete aftaler, som af teammedlemmerne opleves som et positivt udbytte af deres TUS. De konkrete aftaler kan måske relateres til et begyndende fælles repertoire, da gruppen endnu er ny.

De konkrete aftaler kan ydermere knyttes til, at der foretages en vis eksternalisering i samtalen, der måske kan sammenknyttes med teamets italesættelser af sammenholdet. Teamet synes at forhandle egen virksomhed, fx i forhold til indføring af flere kreative processer. Dog sker dette i en organisatorisk ramme, der viser sig ved, at der er udtryk for en vis internaliseret virksomhed. Dette er tilfældet, idet der drøftes informationsgivning, da denne finder sted som følge af den organisatoriske kontekst. De organisatoriske forhold forhandles nu i teamet til at stemme overens med deres virksomhed og forankres i en (begyndende) eksternalisering om fremtidig virksomhed udtrykt ved vedtagne forslag. Dette forestiller vi os kan udvikle fællesskabsfølelsen og knytte teamet sammen om egen praksis.

Teamets praksis kan tolkes som organisatorisk forankret. Den organisatoriske kontekst viser sig at spille ind på TUS som de begrænsninger, der påføres teamet i det daglige, og som har gjort, at de har valgt teammøderne som emne. Den organisatoriske kontekst bliver således rammesættende for teamets TUS og indholdet i læringen ved at præge den grundlæggende makrostruktur for samtalen. Den organisatoriske kontekst viser sig også i den nære kontekst i relationer og positioneringer. Vi ser primært moderne magt som diskurser eller perspektiver under TUS, men tolker, at der kan være eksempler på traditionel, synlig magt, da teamlederen og konsulenten i en grad bliver styrende for samtalen og dermed for meningsforhandlingen i kraft af deres formelle roller. Teamlederen positionerer sig flere steder som formel leder, fx ved i direktiver og kommissiver at opfordre til fælles handling, ligesom han et sted italesætter en fælles forpligtelse og vurderer kvaliteten af deres kreative processer. Omvendt kan hans positionering være udtryk for moderne magt, da han ved sine deklarativer lukker perspektiver inden for en given diskurs og i stedet fx indkredser en diskurs om sparring. Magten kan i denne forstand ses som begrænsende, fordi den måske kan hæmme andre teammedlemmers perspektiver.

Samtidig udtrykker konsulenten sin egen holdning under TUS og kommer med enkelte råd og egne holdninger, ligesom han fx lukker et emne. Han kan på denne måde også præge meningsforhandlingen ved at påvirke, hvilke diskurser der hæmmes og fremmes. Dog tjekker han sine forslag og råd med teamet.

Omvendt viser magten sig produktiv, fordi teamlederens og konsulentens positionering lader samtalen fortsætte. Vi tolker i den forbindelse, at samtalens konkrethed kan tolkes funderet i teamlederens forslag og konsulentens måde at styre samtalen på samt hans råd og tilkendegivelser af sin holdning, der også kan åbne for alternative diskurser, fx er det konsulenten, der foreslår ekskursionerne og taler for de kreative processer. Magtens produktive karakter viser sig også ved, at teamlederen positionerer sig menneskeligt ligeværdigt, idet han med direktiver tjekker forslag med teamet, ligesom der er eksempler på brug af lav modalitet ved forslag, og at han tager et forslag ind. Dette giver medarbejderne mulighed for modmagt, idet de positionerer sig ved opstilling af forslag og dermed søger at producere andre diskurser, hvor nogle anerkendes af teamlederen. Det gælder diskurser om ekskursioner og møder uden teamlederen. Rummet for forhandling og modmagt sker også ved konsulentens positionering, da han fx bremser teamlederen og spørger ind til hans forslag. Konsulenten, tolker vi, præger samtalen, således at denne tager en konkret retning og munder ud i faktiske aftaler. Dette fordi han spørger afklarende og konkret ind fx til faktisk udførelse af forslag, der skaber uddybning.

Mulighederne for modmagt viser, at der her er et vist spillerum for forhandling. Modmagten viser sig også ved den tolkede kongruens, fx da Anne udtrykker tvivl over et forslag ud fra perspektivet, at teamlederen skal fastholdes. Poul afviser også informationer som vigtige, selvom de er det i teamlederens perspektiv. Dette perspektiv tages ind hos teamlederen, dog holder teamlederen fortsat fast i sit perspektiv om informationernes relevans. Dette perspektiv deles af to andre medarbejdere, der heller ikke stiller spørgsmålstejn ved informationernes relevans. Informationerne er således i Berger og Luckmanns optik internaliseret. Der kan med andre ord ikke forhandles deres vigtighed, og modmagten er altså her begrænset af den organisatoriske kontekst, hvorfor der er begrænsninger for, hvad der kan forhandles.

Opsummerende kan siges, at teamets TUS har vist en række dialogiske træk og ligeværdige positioneringer menneskeligt, der, tolker vi, peger på en fælles forhandlet virksomhed. Dog præges samtalen også af teamlederens formelle positionering og medarbejdernes modmagt, der skaber

eksternalisering af egen praksis funderet i en fælles meningsforhandling. Vi har netop påpeget, at der kan være træk fra læring i praksisfællesskaber på spil, og at der måske derfor på sigt kan være tale om, at fællesskabets formåen udvides eller er i proces til at blive udvidet om en fælles forhandlet praksis. Der kan altså være tegn på udvikling af eller begyndende praksisfællesskab hos teamet.

ANALYSE AF TUS 3

Teamet, som i denne analysedel er i fokus, består af i alt syv medlemmer inkl. teamlederen. Teamet har i en længere periode manglet to medarbejdere, som for nyligt er blevet ansat, ligesom to andre medlemmer af teamet også er forholdsvis nyansatte. Der er fire mænd og to kvinder i teamet og en kvindelig teamleder. TUS 3 styres af en konsulent fra en anden afdeling såvel som af en praktikant. Teamet har haft et indledende møde med konsulenten forud for deres TUS.

ANALYSEDELENS FOKUSPUNKT

Til analysen af TUS 3 har vi nedsat følgende fokuspunkt: *"Forkert fokus"*. Fokuspunktet er nedsat på baggrund af fokusgruppeinterviewet med teamet, under hvilket der kom forskellige opfattelser frem om, hvilket udbytte TUS havde givet dem. Her ses et par citater:

"Der bliver taget hånd omkring det nu." (Bilag G: 3:20)

"Måske åbne lidt mere op end vi gør når vi bare er hjemme på kontoret." (Ibid.: 4:00)

"Det er sundt nok lige at få gravet lidt dybere (...) nu er der i hvert fald taget et spadestik." (Ibid.: 4:20)

"Jeg have bare forventet, at vi skulle tale sådan lidt mere bredt." (Ibid.: 16:25)

"Det blev jo på en eller anden måde sådan meget resultatorienteret." (Ibid.: 17:45)

"Så er det nok ikke lige det, jeg sådan forstår ved udvikling (...) Udvikling det er netop sådan noget med, hvordan reagerer vi over for hinanden?" (Ibid.: 19:20)

Citaterne viser, at der blandt medarbejderne er forskellige meninger om, hvad de har fået med fra samtalen. Enkelte medarbejdere udtaler i starten af interviewet bl.a., at der bliver taget hånd om det nu, og der tages et spadestik, men de konkretiserer ikke yderligere, hvad der tages hånd om, eller hvad det dybere spadestik graves i. Andre medarbejdere når igennem interviewet frem til, at de forventede, at der skulle tales mere bredt eller om, hvordan de reagerer overfor hinanden, hvilket der altså ikke blev gjort. Vi vælger grundet de blandede tilbagemeldinger altså at stille os undrende over for de nævnte citater ved at samle dem under fokuspunktet *"Forkert fokus"*. Med udgangspunkt i det

introducerede fokuspunkt vil vi se på TUS 3 med henblik på at finde steder, hvor deltagerne kommer med udsagn enten om samtaleens ønskede retning eller om samtaleens faktiske retning. I disse passager vil vi undersøge, hvordan der kommunikeres af de forskellige parter. Gennem en detaljeret gennemlytning af selve TUS suppleret med vores feltnoter derfra, har vi udvalgt tre passager i samtalen, som vi mener, kan være med til at kaste lys på det nedsatte fokuspunkt. Passagerne ligger alle i anden del af teamets TUS ved henholdsvis 19:19-27:30, 53:20-1:15:22 og 1:31:24-1:39:22. Af denne årsag opsummerer vi kort samtaleens udvikling frem til næranalysen af de udvalgte sekvenser.

SAMTALENS FOKUS

Første analysedel fra TUS 3 starter 19 minutter efter samtaleens første pause. Før pausen brugte konsulentent godt halvanden time på at interviewe samtlige medlemmer af teamet enkeltvis. Formålet med interviewene var for konsulentent at få sat en identitet på teamet og herunder samtidig få et overblik over teamets arbejdssituation og -opgaver. Praktikanten noterede løbende under interviewene en række nøgleord for de enkelte medarbejdere på en række ark. Efter pausen fremlagde praktikanten og konsulentent en model for prioritering af arbejdsopgaver, som er opdelt i fire felter: haster - vigtig, haster - ikke vigtig, haster ikke - vigtig og haster ikke - ikke vigtig. De spurgte medarbejderne, om de ville prøve at udfylde modellen, hvilket der ikke protesteredes imod. Inden processen kommer helt i gang, træder teamlederen efter 14:50 minutter frem (Bilag G):

Teamleder: Som jeg ser det så har vi tre hovedopgaver. Vi har de der fælles overordnede retningslinjer som også er de der større planlægningsopgaver vi har (...) Så er der sagsfremstillingerne og så er der de der ad hoc-opgaver og det er dem vi skal prioritere. Og jeg tror vi skal prioriteres tidsmæssigt fordi de skal laves alle tre nu

Teamlederen fremlægger her, hvad vi ser som en række direkte krav for samtalen og dens fokus. Teamlederen tager udgangspunkt i eget perspektiv gennem brugen af "jeg tror", som også viser en lav epistemisk modalitet, imens der pålægges teamet et fælles ansvar gennem gentagne brug af "vi skal", som har høj deontisk modalitet. Der ses ligeledes et deklarativ i form af, at de tre opgaver "skal laves alle tre nu". Perlokutionært reagerer konsulentent ved, at fælles overordnede retningslinjer, sagsfremstillinger og ad hoc-opgaver skrives på i feltet haster - vigtigt, og samtalen begynder derefter at omhandle disse. En medarbejder foreslår kort efter, at der eventuelt prioriteres i delopgaver under de tre overordnede, hvilket får teamlederen til at træde ind:

Teamleder: Jeg tror at hvis vi skal til at sidde og prioritere opgaverne

Klaus: Ja
 Konsulent: Ja
 Teamleder: Så bliver vi ikke færdige i dag
 Klaus: He he
 Konsulent: Nej

(Bilag 12: 172)

Der virker her til at være tale om en repræsentativ talehandling, hvor teamlederen fremlægger en påstand om, at de ikke bliver færdige, hvis de skal prioritere inden for de enkelte opgaver. Vi tolker, at teamlederen er kongruent, i og med hun tager udgangspunkt i, hvad hun tror, og at det dermed er hendes tolkning. Udtrykket "jeg tror" er imidlertid også en lav epistemisk modalitet, hvilket påvirker sætningens illokutionære kraft og altså i princippet også, hvorvidt medarbejderne vil tilslutte sig påstanden, og en medarbejder reagerer også ved at grine. Der svares imidlertid bekræftende fra konsulenten, hvilket kan ses ud fra to ting, nemlig at der er præsупponeret, at prioriteringen er for omfattende til tidsmæssigt at kunne klares, ligesom at det netop er teamlederens udtalelse, og at hun i kraft af sin position som leder må være i stand til at vurdere omfanget for stort. Den illokutionære kraft kan således forstærkes af hendes formelle position som teamleder. Teamlederen fortsætter:

Teamleder: *Tror I ikke at det er mere arbejdsmetoder til hvordan vi skal sidde og få tid til at få prioriteret inden for de her tre felter. Tror I ikke det er mere relevant end at vi giver os til at sidde og vurdere hvad for nogen der haster mere end andre nu*

Klaus: Jo jo

Knud: *Men vi bliver jo aldrig enige vi har jo hvert vores område så det er jo det i princippet*

Teamleder: Ja ja

Lis: Ja

Klaus: Ja

(Ibid.: 172f.)

Tolkningen, som teamlederen frembragte i sin foregående påstand, lægges her ud som et spørgsmål til medarbejderne gennem teamlederens brug af "tror I ikke". Hun virker altså til at tjekke sin tolkning. Hvorvidt teamlederen her ønsker at tjekke sin tolkning i forhold til medarbejderne er imidlertid tvivlsomt. Gennem ytringen "tror I ikke" tolker vi i stedet, at teamlederen her præsупponerer sin egen holdning, nemlig at det er prioriteringen af de tre hovedopgaver i forhold til hinanden, som de bør snakke om. Perlokutionært virker Knud til at tilslutte sig teamlederens perspektiv gennem sin bekræftende repræsentative fortælling om, at de jo aldrig bliver enige grundet deres forskellige

områder. Fortællingen bekræftes af teamlederen og de to medarbejdere gennem deres ja. Teamlederen fortsætter efterfølgende:

Teamleder: Kunne det ikke være rarere at diskutere hvordan vi får brugt tid på alle de her tre ting deroppe og så får vi fordelt ligeligt. Det jeg tænker det var om vi kunne tillade os og sige at ligesom Klaus siger vi bruger en halv formiddag og så er det forskellige mennesker der bruger en halv formiddag på at lave overordnede retningslinjer lige som vi har forsøgt at gøre med telefontiderne det fungerer jo ikke rigtig vel

Konsulent: Har I forsøgt at lave telefon fri eftermiddag eller

Lis: ?(Ja men det er)? en dag to dage eller

Konsulent: Ja

Knud: Ja

Teamleder: Altså fordi det jeg tænker nu bruger vi en halv formiddag her men man kunne jo godt sige for eksempel lige som med vejmanden så bruger I tre timer og det siger I to at det gør I fast på et eller andet tidspunkt ikke og så i stedet for at få brugt tiden på og diskutere hvordan vi får det kodet ind i bokse at vi får brugt tiden på fælles overordnede retningslinjer og på sagsfremstillinger og får dem prioriteret højere op i forhold til de ad hoc-opgaver ikke fordi det er vel det det handler om. Og for man kan sige for mit vedkommende handler det så om at jeg får splittet min kalender ad ikke altså

(Ibid.: 173)

Teamlederen ytrer "*Kunne det ikke være rarere*", hvilken vi ser som en direktiv. Det er en anmodning om, hvorledes samtalen bør omhandle de tre hovedområder, som hun nedsatte, og hun forfølger dermed stadig sit eget perspektiv. Hun uddyber sit perspektiv gennem eksemplificeringer i brugen af halve formiddage til at lave overordnede retningslinjer. Det interessante er her, hvor hun udtrykker "*om vi kunne tillade os*", der siger noget om agens i forslaget. Hun fremlægger her et ansvar som fælles, hvor alle kan tillade sig at tage halve formiddage. I løbet af forslaget ændrer ansvaret imidlertid karakter, hvor hun går over til at udtrykke at "*man kunne jo godt sige*", hvormed placeringen af ansvaret bliver upræcist og kan ses som tegn på, at hun fremlægger en hypotese. Efterfølgende anvender hun imidlertid direktive talehandlinger i form af "*så bruger I tre timer og det siger I to at det gør I fast*", der forankrer ansvaret hos medarbejderne. Der er ingen reaktion fra medarbejderne undervejs, altså opponerer de ikke imod det direktiv, som teamlederen her udsteder.

Konsulenten stiller et undersøgende perspektivspørgsmål til teamlederens udsagn, men virker til at henvende sig til teamet gennem brugen af "*Har I*". Lis svarer og Knud bekræfter hendes udsagn, inden teamlederen igen overtager. Teamlederen uddyber sit eget perspektiv på, hvad der er væsentligt at bruge samtalen på, og gentager opprioriteringen af fælles overordnede retningslinjer og

sagsfremstillinger i forhold til ad hoc-opgaverne. Her fremkommer et deklarativ fra teamlederen gennem hendes brug af *"fordi det er vel det det handler om"*. Denne talehandlings illokutionære formål er selve pointen i ytringen, nemlig at det handler om prioriteringen mellem de tre hovedopgaver, og teamlederen kan fremsætte denne deklarativ i kraft af sin position som leder af teamet. Perlokutionært fremkommer der her stadig ingen reaktioner fra medarbejderne, hvilket får konsulenten til at spørge ud:

Konsulent: Ja men hvordan. Jeg er lidt i tvivl om hvad I synes om det

Teamleder: Ja

Konsulent: Er det det der skal til. At I simpelthen beslutter jer for nu en gang om ugen bruger vi tre timer på at lave nogen af de her fælles overordnede retningslinjer og så har vi en målsætning om at om fire måneder så har vi i hvert fald en skitse til hver retningslinje som man kan gå ind og kigge på

Klaus: Jeg vil sige for mig og bruge tre timer på det engang imellem det er ikke en arbejdsmetode som vil passe mit hoved ret godt

Konsulent: Så du vil hellere gøre det på én gang

Klaus: Der behøves i hvert fald et længere tidsinterval

Konsulent: Ja

Klaus: Om det så er en dag eller to dage i træk og så kan man sige lad den ligge lidt og så tænke over den og så vende tilbage til den

Konsulent: Mm

(Ibid.: 173)

Konsulenten er her kongruent og fremlægger sin egen tvivl om, hvorvidt teamlederens løsning vinder ind blandt medarbejderne. Konsulenten tager fat i det perspektiv og den tolkning, som teamlederen har bragt på banen gennem i høj grad at parafrasere teamlederens forudgående løsning, og lægger den ud som et spørgsmål til medarbejderne gennem brugen af *"er det det der skal til"* og søger dermed svar. Et teammedlem vælger at tage afstand fra forslaget, hvor han, tolker vi, træder kongruent frem og siger, at *"det ikke er en arbejdsmetode som vil passe mit hoved ret godt"*. Talehandlingen er ekspressiv, hvor medarbejderen søger at redegøre for sine holdninger og følelser, hvilket også kan relateres til agens, da medarbejderen i denne situation selv påtager sig ansvaret.

Snakken om vægtningen af de tre hovedopgaver fortsætter, men der er stadig ikke enighed om teamlederens idé om at få opprioriteret fælles overordnede retningslinjer og sagsfremstillinger i forhold til ad hoc-opgaverne:

Knud: *Men altså vi har jo prøvet at køre det en uge med at vi skrev os på den der telefon fri det kan man jo bare gå ind og gøre igen*

Teamleder: *Ja men det gør man jo ikke*

Knud: *Ja men det gør man da*

Klaus: *Jo men det er også bare svært når man sidder derinde og man kan se*

Lis: *Ja*

Klaus: *Johan er ved at slå sig selv ihjel. Lis er ved at slå sig selv ihjel og så sidder man derinde nå jeg stiller lige min telefon over til jer den klarer I da bare lige ikke*

(Ibid.: 174)

Knud fremlægger her et potentielt direktiv om at genbruge ideen med telefonfri, som umiddelbart ikke tages godt imod af teamlederen. Teamlederen fremsætter en repræsentativ talehandling: "Ja men det gør man jo ikke", der kan ses som en afvisning af Knuds idé og udtryk for hendes perspektiv. Knud afviser teamlederens perspektiv med en anden repræsentativ talehandling: "Ja men det gør man da", der udtrykker hans perspektiv. Klaus træder også ind her og redegør for et tredje perspektiv, nemlig at det er svært at bruge telefonfri, når man kan se, at de andre bebyrdes af det. Passagen her viser, at der er flere forskellige perspektiver på banen, men at disse ikke udforskes indbyrdes, da der i flere tilfælde anvendes ja-men kommunikation fra de forskellige parter, som indikerer, at de bekræfter hinanden, men hver holder på sit eget perspektiv. Den høje grad af ja-men kommunikation er også en indikator på, at der ikke er dialog, da de netop ikke forholder sig gensidigt undersøgende. Samtalen fortsætter:

Konsulent: *Men hvis nu I alle sammen er enige om det der det haster bare*

Knud: *Det har vi jo aftalt*

Klaus: *Skal vi have aftalt vi gør det*

Konsulent: *Fordi på sigt så kommer det til at redde jer alle sammen for stress. Har man så ikke en bedre fornemmelse i maven selvom Johan han sidder og sveder*

Klaus: *Det kan godt være*

Lis: *Men jeg*

Praktikant: *Omvendt kan man også sige altså du hjælper jo også Johan ved at gøre det*

Klaus: *Mm*

Praktikant: *Du hjælper jo også ham i fremtiden*

Lis: *Ja*

Praktikant: *Ved altså at lave den procedure som kan hjælpe ham senere*

Klaus: *Jamen jeg forstår godt hvad du siger*

Praktikant: *Tænker jeg ja Nej nej men altså også lige som for at forstå at det er ikke bare noget du gør mod ham det er også noget du gør for ham*

Konsulenten foretager her en fortolkende parafrasering på baggrund af det forudgående, hvor hun præsupponerer, at alle er enige om, at "det der" med vægtningen af de tre hovedopgaver bare haster, selvom det indtil videre blot er tilkendegivet af teamlederen og har mødt en begrænset mængde tegn på bekræftelse. Vi tolker, at konsulenten her godtager teamlederens udsagn, fordi konsulenten ikke vælger at udforske perspektivet yderligere, men forsøger i stedet at lukke diskussionen af emnet og i stedet se på løsningen med telefonfri. Konsulenten frembringer sit eget perspektiv gennem en repræsentativ påstand om, at det på sigt kommer til at redde dem alle for stress. Hun spørger, om dette ikke giver dem en bedre mavefornemmelse, men hun præsupponerer tilslutning til sin påstand med brugen af "Har man så ikke". Praktikanten virker til at have samme perspektiv som konsulenten, nemlig at vægtningen af de tre opgaver er det vigtigste, og at telefonfri kan ses som en løsning. Dette ses, da hun uddyber konsulentens påstand med yderligere repræsentative påstande om, at det jo er for at hjælpe hinanden i fremtiden. Praktikanten ser dermed fremad i forhold til forslaget, hvilket teamet virker til ikke at gøre. Konsulenten spørger imidlertid kort efter igen til teamlederens forslag:

Konsulent: Hvad tænker I så om (navn på teamleder) idé om at bruge en formiddag eller en eftermiddag på et eller andet tidspunkt

Lis: Jeg har det nok sådan at jeg synes at hvis man går i gang med en længerevarende opgave så har jeg det bedst hvis jeg kan få lov at blive ved den

Konsulent: Ja

Lis: Om så den tager en hel eller halvanden eller en halv dag

Konsulent: Ja

Lis: Det giver altså mig den bedste måde at arbejde på

Konsulent: Ja

Praktikant: Så det er også lidt i forhold til det Klaus han siger

Klaus: Ja men det er også bare svært at sige nu sætter man sig med en fælles overordnet retningslinje eller arbejdsprocedure fordi det kan dæleme tage lang tid før man egentlig når i mål

Lis: Det kan det

Her kommer en ny medarbejder på banen og redegør for sit perspektiv på forslaget. Lis fremlægger sin position kongruent, tolker vi, gennem brugen af "så har jeg" og "det giver altså mig", hvor kongruens kan ses gennem brugen af "jeg" og "mig". Her forholder konsulenten sig bekræftende gennem brugen af "ja". Praktikanten kommer til orde og tjekker sin tolkning om, at der er en lighed imellem Lis' og

Klaus' perspektiv. Klaus' reaktion virker både be- og afkræftende på praktikantens sammenligning, i og med han reagerer med et "Ja men", der kan signalere, at han stadig holder på sit perspektiv, imens hans efterfølgende ytringer kan relateres til Lis' problem med at forudsige en opgaves varighed. Lis forholder sig også bekræftende til Klaus' ytring. Vi tolker, at der her er en forståelse imellem Lis og Klaus, men at de stadig holder på egne perspektiver. Samtalen fortsætter:

Konsulent: Betyder det at man ikke skal gøre det så eller

Klaus: Nej jeg siger bare det skaber nogen andre problemer

Konsulent: Ja hvad er det for nogen problemer

Klaus: Fordi vi har jo alle sammen kontakter ude rundt omkring

Konsulent: Mm som skal

Klaus: Som skal serviceres som skal det ene og som skal have besked og beslutninger at nu sidder Lis nu engang med fortove og kommunens arealer og hvis hun lukker sig ned og siger i denne her uge der laver jeg overordnede retningslinjer så bliver der en telefonstorm på resten af kontoret og spørger hvorfor kan jeg ikke få fat i Lis og hvad er der galt med Lis og sådan noget

Konsulent: Ja

Klaus: Det kan godt være vi skal acceptere det men det skaber bare nogen andre problemer hvis det er en længere periode

Lis: Ja det kan det

(Ibid.:175)

I denne passage stiller konsulentten flere undersøgende perspektivspørgsmål til Klaus, som reagerer gennem en række repræsentative talehandlinger. Her redegør Klaus yderligere for, hvorfor det skaber problemer at blive ved en opgave, til den er færdig. Klaus' uddybning bekræftes undervejs både af konsulentten og af Lis, som virker til at være enige i problemerne. Mod slutningen af denne første transskriberede del forsøger konsulentten igen at opsummere:

Konsulent: Så det vil sige der er en eller anden grænse for hvor meget tid i kan bruge på det ad gangen men der er også en grænse for hvor kort tid i kan bruge på det ad gangen

Lis: Ja

Konsulent: Så et eller andet sted så er det vel et spørgsmål om at finde et sted I alle sammen kan blive enige om inden for den grænse. Det er ikke en uge det er heller ikke tre timer. Er det en dag er det to dage

Praktikant: Er I andre enige. Arbejder I også bedst i sådan længere træk ad gangen eller har I det bedre med de tre timer så er det færdigt for eksempel en formiddag eller hvad

Knud: Det ved jeg ikke

Praktikant: Nej

Konsulent: Jeg tænker Knud du er jo ikke

Knud: *Nej jeg er ikke*
Konsulent: *Du er ikke fordybelsens mand*
Knud: *Jeg skal gå frem og tilbage til det*

(Ibid.: 175f.)

Konsulenten fremlægger et fortolkende perspektivspørgsmål om grænser for tid brugt på en opgave, hvilket Lis bekræfter. På baggrund heraf fremsætter konsulenten endnu en tolkning, hvor hun ud fra sit perspektiv ser det som et spørgsmål om at få nedsat disse tidsgrænser, hvilket kan ses i hendes brug af *"Så et eller andet sted er det vel"*. Praktikanten træder ind og spørger til enigheden i teamet i forhold til konsulentens tolkning, men i sine spørgsmål præsupponerer hun, at det er et spørgsmål om tidsgrænsens længde i brugen af *"længere træk"* og *"tre timer"*. Dermed læner praktikanten sig fortsat op ad konsulentens perspektiv. Perlokutionært ses en reaktion fra et teammedlem, der følger op med tvivl i brugen af *"Det ved jeg ikke"*, og han uddyber efterfølgende sit eget perspektiv om, at *"Jeg skal gå frem og tilbage til det"*, hvilket altså er endnu et perspektiv på, hvordan opgaverne skal løses.

OPSUMMERING AF TUS 3, DEL 1

For at opsummere på denne første del af TUS 3 er der flere ting, som gør sig gældende i forhold til vores fokuspunkt om forkert fokus. Først og fremmest er der her tale om, at teamlederen, konsulenten og praktikanten styrer samtalen gennem en række deklarationer, som er forankret i deres formelle positioner som henholdsvis teamleder og konsulenter. Dette skaber en uligevægt i magten under samtalen. Teamlederen nedsætter samtalsens fokus på de tre hovedopgaver og disses vægtning, imens konsulent og praktikant spørger til medarbejdernes perspektiver under rammen af de tre hovedopgaver, hvilket altså begrænser medarbejdernes mulighed for indflydelse på samtalsens fokus.

Der er under denne første del af samtalen tegn på, at der ikke er dialog. Der er i samtalen en høj grad af selvreferentialitet og en mangel på perspektivudforskning teamet imellem, hvor de hellere redegør for eget perspektiv end udforsker andres. Dette kan ses gennem de hyppige jeg-former, fx når teamlederen nedsætter samtalsens fokus, og når Lis og Klaus hver især påpeger, hvad de ser som problemer. Når metakommunikation og parafraseringer tages i brug, gøres det ofte i forhold til tolkninger og ikke i forhold til at spørge yderligere ind. Metakommunikationen skaber klarhed, men bliver samtidig styrende for samtalsens retning, som den forfølges af teamleder, konsulent og praktikant. Der er ligeledes under første del af TUS 3 tegn på, at den retning, som teamlederen har nedsat for samtalen, ikke vinder indpas mellem medarbejderne, da de ikke forholder sig til teamlederens forslag, i og med der forefindes en høj grad af ikke-dialogisk ja-men kommunikation. Der

virker altså til at være bekræftende svar på hinandens perspektiver, som følges op af et men og en efterfølgende uddybelse af eget perspektiv. Samtalen virker til at foregå på teamlederens præmisser, som konsulenten og praktikanten vælger at spørge ind til, og der udforskes ikke de perspektiver, som medarbejderne har.

PROBLEM MED DEADLINES

I tiden mellem den foregående analysedel og den næste udvalgte sekvens har konsulenten arbejdet videre med prioriteringen af de tre hovedopgaver. Konsulenten har bedt hvert enkelt teammedlem opstille deres vigtigste procedure i forhold til at få udarbejdet retningslinjer for deres procedure. Konsulenten har også bedt medarbejderne sætte en tidshorizont på for, hvor længe udfærdigelsen af retningslinjer vil tage. Medarbejderne har svært ved at nedsætte disse deadlines, hvilket anden del af analysen af TUS 3 her fokuserer på. Vi kommer ind, hvor en medarbejder udtrykker tvivl om de tre hovedopgavers prioritering:

- Knud: Jeg synes ikke rigtig vi er helt blevet enige om hvad der egentlig er af de tre der har førsteprioritet. Det alt sammen det haster og det er vigtigt*
- Konsulent: Mm*
- Knud: Men lige nu der sidder jeg med to færdiggørelser af sagsfremstillinger. Jeg sidder faktisk nok med to en halv*
- Konsulent: Ja*
- Knud: Og det er jo nok det der haster allermest. Så kan man sige det er svært for mig at sige ja*
- Konsulent: Okay. Så det er i hvert fald ikke lige nu at du skal i gang med din procedure. Det er (uf)*
- Knud: Der er ikke noget jeg hellere vil (uf)*
- Konsulent: Nej nej men sådan er det jo*
- Knud: Ja*

(Bilag 12: 176)

Knud metakommunikerer her indledningsvist om samtalen. Han tager udgangspunkt i eget perspektiv og egen situation, hvilket kan ses gennem den flittige brug af "jeg" og "mig". Samtidig tolker vi, at Knud forholder sig kongruent gennem sine ytringer af ekspressiver som "Jeg synes", "Det er svært for mig" og "ikke noget jeg hellere vil". Konsulenten reagerer dialogisk bekræftende på Knuds udsagn gennem brugen af "Ja" og "Mm", hvilke får Knud til at fortsætte sin redegørelse. Konsulenten fremlægger en tolkning undervejs, som hun virker meget sikker på, givet den høje epistemiske modalitet i brugen af "i hvert fald" og "du skal". Der er tale om en repræsentativ gengivelse af Knuds perspektiv, men Knuds perlokutionære reaktion er at tage afstand fra høje modalitet udtrykt af konsulenten. Afstanden tager

Knud ved selv at udtrykke ekspressivet *"Der er ikke noget jeg hellere vil"*, der signalerer hans vilje til at lave procedurerne, men at sagsfremstillingerne er en hindring. Knud og konsulenten fortsætter:

Konsulent: Ja. Men som du siger det nu så lyder det som om der er noget der haster endnu mere for dig. Du skal have de her sagsfremstillinger

Knud: Nej det haster ikke særlig meget for mig. Men jeg tror det haster en hel del for kontoret som sådan

Konsulent: Okay. Så det er du nødt til at gøre

Knud: Så det er jeg nødt til at gøre selvom jeg egentlig meget hellere ville lave de andre ting fordi jeg også kan se det kan også hjælpe os på en anden måde

(Ibid.: 176)

Konsulenten tjekker sin tolkning af Knuds perspektiv gennem brugen af *"som du siger det nu"*. Når hun udtrykker den høje deontiske modalitet i *"Du skal have"* om sagsfremstillingerne, vælger Knud imidlertid at afbryde hende, hvor han med sit *"nej"* afviser den forpligtelse, som konsulenten tolker, at Knud har i forhold til sagsfremstillingerne. I stedet redegør Knud for sit perspektiv, hvor han her uddyber, at ansvaret for sagsfremstillinger er fælles gennem brugen af *"for kontoret"* og dermed altså også et ansvar for ham. Konsulenten tjekker efterfølgende sin tolkning om, at Knud er *"nødt til"* at lave sagsfremstillingerne frem for procedurer, hvilket Knud accepterer gennem parafraseringen *"nødt til"*.

Samtalen mellem konsulenten og Knud fortsætter efterfølgende, hvor en problematik omkring overholdelse af deadlines på sagsfremstillinger kommer frem. Dette fører til, at teamlederen og konsulenten kommer ind på deadlines:

Teamleder: Så det er klart. Men jeg mener stadigvæk sagsfremstillinger det kan man ikke lave hundrede procent på en uge vel. Der er der jo nogen ad hoc-opgaver og Knud har ret. Vi kan godt sætte deadlines på de ting der og det synes jeg vi skal inden vi går herfra. Men jeg synes også vi skal snakke om de her ad hoc-opgaver og færdiggørelse af sagsfremstillinger og hvordan vi klarer sådan en arbejdsdag. Vi kan jo godt sige at vi max vil bruge fire timer på de der ad hoc-opgaver og det vi ikke når udover det det når vi simpelthen ikke og så er det en gyldig nok grund til at vi ikke når dem. Og så må vi se hvad der sker. Det kunne man jo godt gøre. Men jeg synes at vi skal følge (navn på konsulent) og så få sat nogen deadlines på for vores egen skyld

Konsulent: Om ikke andet så vil jeg gerne høre hvorfor I ikke har lyst til at sætte deadlines på

Teamleder: Ja

Per: Jamen jeg kan godt sætte én på den 1.1.

(Ibid.: 177)

Teamlederen udtrykker empati over for medarbejderne, som har problemer med at nedsætte deadlines, hvilket kan ses gennem hendes brug af *"det kan man ikke"* og *"Knud har ret"*. Forståelsen for medarbejdernes situation virker dog til at skifte i ytringen *"Vi kan godt sætte deadlines på de ting der og det synes jeg vi skal"*, hvor den deontiske modalitet starter lavt i *"Vi kan godt"* og efterfølgende stiger i brugen af *"det synes jeg vi skal"*. Den høje modalitet fortsætter igennem talestrømmen, hvor vi tolker, at teamlederen understreger sit perspektiv ved at sige: *"Men jeg synes også vi skal snakke om"* og *"Men jeg synes vi skal følge (navn på konsulent) og få sat nogen deadlines på"*. Brugen af *"vi skal"* kan ligeledes ses som en direktiv talehandling, hvor teamlederen binder teamet (inkl. sig selv) til, at de skal snakke om at få sat deadlines på såvel procedurer om sagsfremstillinger. Den afslutningsvise brug af *"for vores egen skyld"* præsupponerer også, at det vil være teamet til gavn at få sat deadlines på. Perlokutionært kommer reaktionen på teamlederens direktiver dog fra konsulenten, hvor konsulenten virker til at forfølge teamlederens perspektiv. Frem for at præsupponere, at deadlines er til gavn, forholder konsulenten sig dog undersøgende til problematikken omkring deadlines. Konsulentens metakommunikation om *"hvorfør I ikke har lyst til at nedsætte deadlines"* er imidlertid præsupponerende, da hun ser det som mangel på lyst, at medarbejderne ikke har sat deadlines på. Teamlederen virker enig, da hun anerkender konsulentens udsagn med et *"ja"*. Reaktionen fra en medarbejder kommer umiddelbart efter, hvor vedkommende henviser til en deadline for sin procedure den 1.1. (2010, red.), som ligger otte måneder ude i fremtiden.

Per uddyber i det efterfølgende, at den sene deadline er grundet de mange, som skal ind over proceduren. Dette får konsulenten på banen sammen med Lis:

Konsulent: Ja. Men jeg fornemmer sådan lidt at det er svært for jer at sætte datoer på og det er svært at sætte en deadline på de her ting. Er det rigtig fornemmet

Lis: Det vil jeg sagtens sige ja til for jeg er en af dem der sidder med ad hoc-opgaver som har forestillet mig at når jeg kommer om morgenen så er der noget jeg skal have lavet

Konsulent: Ja

Lis: Og så aldrig når en skid af det

Konsulent: Er det fordi du

Lis: Fordi telefonerne og mails

Konsulent: Ja

(Ibid.: 178)

Konsulenten tjekker sin tolkning af at *"det er svært for jer at sætte datoer på"* og *"det er svært at sætte en deadline på"* gennem brugen af *"Er det rigtig fornemmet"* og lægger dermed op til

perspektivundersøgelse. Lis bekræfter tolkningen og uddyber efterfølgende sit perspektiv, hvilket kan ses gennem den flittige brug af "jeg". Hun fremlægger et problem med, at ad hoc-opgaver som telefon- og mailbesvarelser tager al hendes tid, fordi hun så ikke når de ting, som hun ellers havde planlagt. Problematikken fortsætter kort efter:

Lis: *Jeg ser det som et hele der kommer ind som skal besvares. Det samme som du spørger mig om jamen hvorfor forventer du en hun skulle have et svar. Ja det forventer jeg fordi hun har sendt noget ind hun godt vil høre hvordan går det med det ikke*

Konsulent: *Mm ja*

Lis: *Og det kan også godt være det er en gammeldags holdning jeg har. Sommetider så tænker jeg jamen er du også for flink overfor vores kunder. Men det mener jeg ikke man kan være principielt*

Konsulent: *Nej. Men hvad vil du så gøre med gågaderegulativet*

(Ibid.: 178)

Lis, tolker vi, foretager i denne passage perspektivrefleksion, hvor hun på baggrund af metakommunikationen "som du spørger mig" forsøger at besvare det stillede spørgsmål fra sin egen position i "det forventer jeg". Lis forholder sig samtidigt kongruent, da hun italesætter sin holdning som gammeldags, men dette gør hun med lav epistemisk modalitet ved brugen af "kan også godt være", som tegn på, at hun ikke er sikker på kategoriseringen gammeldags. Hun følger også kategoriseringen op med sin forklarende repræsentativ om, at "det mener jeg ikke man kan være principielt", hvormed hun tager afstand fra kategoriseringen af sig selv som værende for flink. I relation til problematikken med deadlines virker det altså her til, at Lis i stil med Knud ikke ser mangel på lyst til nedsættelse af deadlines for procedurer, men blot vægter ad hoc-opgaverne højere. Konsulenten virker ikke til at udforske Lis' perspektiv yderligere, da hun vender tilbage til Lis' vigtigste procedure, nemlig gågaderegulativet.

Problematikken med nedsætning af deadlines fortsætter, og vi springer frem til en opsamling fra konsulenten:

Konsulent: *Det lyder jo som om at I ved hvad der skal gøres og I vil også rigtig gerne gøre det men det kan ikke rigtig lykkes fordi der er en hel masse. Hvad gør man så. Og jeg har ikke noget svar. Jeg spørger. Jeg synes jo det er en ret spændende problemstilling*

Teamleder: *(uf)*

Konsulent: *Hvad søren gør man*

Klaus: *Jamen vi må jo motivere os selv til at gøre det på en eller anden måde. Vi må*

Konsulent: Gøre hvad
 Klaus: *Hvadbehager*
 Konsulent: *Gøre hvad altså tage telefonen eller*
 Klaus: *Løbe lidt hurtigere*
 Konsulent: *Løbe lidt hurtigere*
 Klaus: *Ja*
 Lis: *Nej det køber jeg ikke*
 Teamleder: *Nej*
 Konsulent: *Nej. Har du et andet forslag*
 Lis: *Ikke umiddelbart nej*

(Ibid.: 180)

Konsulentens ytringer indeholder metakommunikation i *"Det lyder jo som om"* og *"Jeg spørger"*. Denne metakommunikation lægger op til refleksion, som hun italesætter gennem spørgsmålet *"Hvad gør man så"*. Samtidig forholder konsulentens sig kongruent, når hun siger *"Jeg har ikke noget svar"*, som også kan ses som et tegn på, at hun fralægger sig ansvaret. Klaus følger konsulentens spørgsmål op med et svar om, at *"vi må jo motivere os"*, som konsulentens søger uddybet ved at spørge parafraserende med *"Gøre hvad"* som svar på Klaus' *"at gøre det"*. Endeligt parafraseres *"Løbe lidt hurtigere"* af konsulentens, hvilket medarbejderen bekræfter, men ikke ser som anledning til at uddybe sit perspektiv yderligere. I stedet vælger Lis at opponere mod Klaus' svar sammen med teamlederen, men da konsulentens gennem *"Har du et andet forslag"* forsøger at udforske Lis' perspektiv, svarer Lis afvisende. Altså opponerer hun på den ene side mod Klaus' idé, men har på den anden side ikke selv nogen løsning, hvorfor problemerne med at nedsætte deadlines fortsætter, indtil konsulentens igen kommunikerer sin tvivl ud:

Konsulent: *Men det er jo ikke fordi jeg står og vil presse jer til og lave nogen retningslinjer. Det er jo jer selv der har sagt det både er vigtigt og det haster og det er noget der skal gøres og det er noget der vil hjælpe jer. Men hvis hellere I vil have det som det er så skal I jo også bare overveje jamen hvad er det så der sker hvis ikke vi laver de her retningslinjer. Og er det fint nok*
 Klaus: *Jamen det er da værd at tænke over*
 Konsulent: *Ja. Men kan du ikke prøve at tænke lidt højt så. Det vil jeg gerne diskutere lidt*
 Klaus: *Jo men jeg vil nærmere vende det om sådan hvis det er sådan vi får lavet de her jamen så vil jeg i hvert fald ikke føle mig helt så tynget af arbejdsopgaver i løbet af dagen*
 Konsulent: *Okay*
 Klaus: *Og jeg vil få tid til nogen af de ting som jeg synes der skal bruges mere tid på*
 Konsulent: *Ja. Så det er okay at den står deroppe og er vigtig og haster*

Klaus: Yes

(Ibid.: 181)

Konsulenten vælger her igen at metakommunikere om samtalen og dens retning, hvor hun fralægger sig ansvaret for samtalens emne gennem *"Det er jo ikke fordi jeg og vil presse jer"*. Hun lægger i stedet ansvaret over på medarbejderne gennem brugen af *"Det er jo jer selv der har sagt det både er vigtigt og det haster"*. Konsulenten vælger atter engang at spørge ud til retningslinjerne. Hun benytter sig dog af *"hvis ikke vi laver de her retningslinjer"* og *"er det fint nok"*, hvilket dermed præsupponerer, at der dog stadig skal snakkes om retningslinjerne. En medarbejder svarer, og konsulenten vælger efterfølgende at stille et undersøgende perspektivspørgsmål til medarbejderen gennem anmodningen om at få ham til at *"tænke højt"*. På baggrund af medarbejderens kongruente *"så vil jeg i hvert fald ikke føle mig helt så tynget"* tjekker konsulenten efterfølgende sin tolkning om, at retningslinjerne er placeret korrekt i feltet haster - vigtigt. Klaus svarer bekræftende, og samtalen om udarbejdelse af retningslinjer og deadlines for disse fortsætter efterfølgende, men med samme tøven blandt medarbejderne. Konsulenten stopper derfor op igen lidt senere:

Konsulent: *Ja. Hvad vælger I. Altså det er jo op til jer. Jeg har jo ikke nogen løsning. (Navn på praktikant) har du nogen løsning*

Praktikant: *Nej ikke lige sådan umiddelbart men det jeg mest tænker på det er også proportionerne i forhold til det her. For før der snakkede I om nu tænker jeg i forhold til jamen så snakker vi slet ikke med borgerne hvis vi tager hjem og sådan noget. Jamen hvis det er en halv dag eller en hel dag vi er ude hvor meget drejer det sig så egentlig om*

Konsulent: *Hvor meget bliver servicen så egentlig forringet*

(Ibid.: 182)

Konsulenten redegør her igen for, at hun ikke har løsningen. Siden der ikke er kommet løsninger fra medarbejderne i tiden fra det foregående og frem til nu, vælger konsulenten at inddrage praktikanten med spørgsmålet *"har du nogen løsning"*. Praktikanten svarer i første omgang afvisende *"Nej"*, men begynder derefter, tolker vi, kongruent gennem *"det jeg mest tænker på"* at redegøre for sit perspektiv. Hendes perspektiv går på proportionerne, og med spørgsmålet *"hvis det er en halv dag eller en hel dag vi er ude hvor meget drejer det sig så egentlig om"* virker hun til at præsupponere, at den halve til hele dag ikke er en proportion, som ikke kan håndteres, og dermed virker hun til allerede selv at have svaret på sit spørgsmål. Praktikanten udtrykker sig på en måde, der virker kategorisk negativ gennem en præsupposition om, at proportionerne ikke er store. Denne lukkethed i spørgsmålet kommer også til udtryk gennem konsulentens svar, som går på, hvor meget deres service egentlig forringes.

Modaliteten virker også kategorisk negativ gennem brugen af "egentlig", hvor dette egentlig skal signalere, at deres service ikke forringes. Konsulenten og praktikanten fremsætter altså her et perspektiv, som vi tolker ikke virker anerkendende i forhold til medarbejdernes problematik med deadlines i forhold til retningslinjer favoriseret frem for ad hoc-opgaver. Der kommer også en reaktion lige efter:

Praktikant: Ja det er det jeg tænker lidt på ikke også. Nu snakkede vi jo om her jamen hvis det var en halv dag om ugen eller en dag hver 14. dag hvor stort er problemet så. Jeg spørger jer jeg ved det ikke. Jeg ved ikke hvor mange henvendelser I får

Lis: Jamen jeg synes måske det

Praktikant: Men jeg tænker det er mere sådan i forhold til ad hoc-opgaver og så når vi ikke det og sådan og sådan. Men hvor stor en del er det fordi som I siger så er det sådan set en halv til en hel dag om ugen eller hver 14. dag i snakker om så

Lis: Det kan jeg ja. Det jeg nok opponerer lidt imod det er ligesom at I presser os til at sige det er onsdag fra det til det. Det er lidt svært vil jeg sige

(Ibid.: 183)

Det interessante i dette stykke er, at praktikanten holder fast i sit perspektiv. Hun virker til at stille et spørgsmål ud til medarbejderne igennem "Jeg spørger jer", men hun har allerede inden da lagt et præsupponeret svar i "hvor stort er problemet så", nemlig at problemet ikke er stort. Da Lis forsøger at svare, afbrydes hun af praktikanten, som i stedet fortsætter med at redegøre for sit perspektiv. Lis kommer til orde og prøver at metakommunikere. Gennem "Det jeg nok opponerer lidt imod det er ligesom at I presser os", hvor hun i lav epistemisk modalitet udfører en indirekte direktiv til konsulent og praktikant, nemlig at hun opponerer mod presset og altså beder dem om ikke at presse dem.

I TUS 3 fortsætter snakken om deadlines. Der bliver stillet forslag igen om telefonfri, hvor medarbejderne fortsat vender tilbage til telefoner og mails fra ad hoc-opgaverne og problemet i, at der så ikke er nogen ved telefonen. Mod afslutningen af denne anden del får det teamlederen til at træde frem:

Teamleder: (...) Umiddelbart lyder det som om det er en beslutning vi selv vælger altså vi bestemmer selv hvor godt det skal fungere som (navn på konsulent) sagde til start. Det synes jeg. Hvis vi vil have det til at fungere kan vi få det til at fungere.

Lis: Ja det synes jeg at

Teamleder: Det er et spørgsmål om selvdisciplin

- Anja: *Jamen er det i orden at hvis de ringer nede fra sekretariatet og siger der står altså en borger her som skal snakke med Lis og Lis hun sidder der og hun har fri. Hun er her ikke skal jeg så sige det*
- Teamleder: *Hvor tit sker der*
- Praktikant: *Hun er optaget*
- Teamleder: *Hvor tit sker det tænker jeg. Altså at de ringer*
- Anja: *Det sker måske en gang om ugen eller sådan noget*
- Praktikant: *Mm. Men så skal det også ramme rigtig rigtig godt hvis det lige nøjagtig er de tre timer ud af 37 timer*
- Anja: *Ja. Men det kan jo ramme ikke også*

(Ibid.: 186)

I dette udvalg ser vi teamlederen træde frem og i kraft af sin position som leder fremlægge en række deklarativer, der går på, at teamet "selv vælger" og "selv bestemmer" i forhold til at få nedsættelsen af deadlines kombineret med telefonfri til at fungere. At teamlederen styrer samtalen igennem i kraft af sin position kan her også ses, når hun afbryder Lis og fremlægger endnu et deklarativ om, at "Det er et spørgsmål om selvdisciplin". Perlokutionært ses Anja reagere på direktiverne, hvor hun søger at få uddybet, om direktiverne tilsidesætter selv ad hoc-opgaverne, hvilket ses i et hypotetisk perspektivspørgsmål om en telefonopringning fra sekretariatet. Frem for at svare på Anjas spørgsmål fremlægger teamlederen selv et modspørgsmål om, hvor tit den givne hypotetiske situation vil ske. Praktikanten ser ud til at tilslutte sig teamlederens perspektiv, hvor hun gennem det anerkendende "Mm" og den gentagne præsupposition om overskuelige proportioner, set gennem hendes ytring om, at den hypotetiske situation så skal ramme "rigtig godt" i forhold til "lige nøjagtigt de tre timer ud af 37 timer". Anja holder gennem sit "Ja. Men" fast i, at den hypotetiske situation kan opstå. Her ses et eksempel på, at teamlederen holder fast i sit perspektiv og bakkes op af praktikanten, da de virker til at nedtone den problematik, som Anja bringer på banen.

OPSUMMERING AF TUS 3, DEL 2

Gennem hele denne anden udvalgte del af TUS 3 er der flere træk, der kan relateres til vores fokuspunkt om forkert fokus i samtalen. Først og fremmest holder teamlederen fast i sit perspektiv om, at samtalen skal dreje sig om deadlines, hvilket konsulent og praktikant stadig forfølger. Teamleder, konsulent og praktikant vender gentagne gange tilbage til nedsættelsen af deadlines, at holde telefonfri og bruge den tid til udarbejdelse af retningslinjer for medarbejdernes hovedopgaver til trods for, at medarbejderne gentagne gange reagerer tøvende på dette fokus for samtalen.

Medarbejderne redegør mange gange for deres egne perspektiver, hvor bl.a. sagsfremstillinger og ad hoc-opgaver tager al deres tid og dermed gør deadlines for retningslinjer til hovedopgaverne svære at nedsætte. Teamlederen virker ligeledes til ikke at have en interesse i at udforske medarbejdernes problemer med ad hoc-opgaver, da hun holder fast i sit perspektiv. Når konsulent eller praktikant søger at undersøge perspektivet hos medarbejderne, sker det ofte med præsupponerede og lukkede spørgsmål inden for lederens overordnede fokus for samtalen, som fastholder fokus på deadlines og telefonfri til retningslinjer, til trods for at medarbejderne søger fokus på ad hoc-opgaverne.

AFRUNGING PÅ SAMTALEN

Denne sidste udvalgte del af TUS 3 omhandler de sidste minutter af samtalen, hvor en afrunding så småt er i gang. Konsulenten refererer tilbage til modellen med opdeling af opgaverne:

Konsulent: (...) Altså det giver et godt billede på men hvad er det vi skal prioritere. Altså er det kunden som står nede i borgerservice og som skal have hjælp lige nu eller er det at Johan han har bedt om ikke at blive forstyrret de næste tre timer. Og det er vel et eller andet sted det I skal blive enige om tænker jeg

Teamleder: Mm

Konsulent: Hvis man har telefon fri er man så fuldstændig fritaget eller er der nogen undtagelser som gør at der brænder den altså for meget på der blive vi nødt til at lave et men i kontrakten

Knud: Det kunne jo være at den person der stod nede i borgerservice det var en Johan han lige havde brug for at snakke med

Lis: Ja det kunne også ske

Konsulent: Det er jo det

Knud: Så ville det være fuldkomment åndssvagt at sende den person væk

Lis: Ja

(Bilag 12: 186f.)

Konsulenten opsummerer på den problemstilling, som har præget samtalen, nemlig at det er besvarelse af borgerhenvendelser eller telefonfri til at arbejde på retningslinjer, der skal prioriteres i. Hun lægger sin tolkning frem om, at *"det er vel et eller andet sted det I skal blive enige om tænker jeg"*. Dette relaterer sig stadig til det fokus, som teamlederen nedsatte for samtalen, og som også ses anerkendt af teamlederens *"Mm"*. Konsulenten spørger ind til, om der skal være forbehold i den aftale, hvilket kan ses som et undersøgende perspektivspørgsmål stillet ud til teamet. Knud svarer med at fremstille et hypotetisk scenarie ud fra eget perspektiv, der bærer præg af en repræsentativ fortællende talehandling. Han afslutter fortællingen med en deklarativ om, at det vil være *"fuldkomment åndssvagt at sende den person væk"*, hvilket også har en høj epistemisk modalitet

gennem brugen af *"fuldkomment"* og altså øger den illokutionære kraft i hans fortælling, nemlig at ad hoc-opgaverne ikke skal nedprioriteres for enhver pris. Den perlokutionære effekt ses i, at teamlederen træder ind:

Teamleder: Jeg er ikke enig

Knud: Nej

Teamleder: Det må jeg sige

Konsulent: Fordybelse det er fordybelse

Teamleder: Ja det synes jeg. Ellers så får vi ikke noget ud af det. Og jeg tænker hvis man er syg en dag hvad gør vi så. Altså jeg synes du er inde på noget af det rigtige med hvor uundværlige er vi. Det er lidt det vi snakker om

(Ibid.: 187)

Teamlederen tager her afstand fra Knuds perspektiv. Konsulenten stiller et fortolkende perspektivspørgsmål til teamlederen om, at *"Fordybelse det er fordybelse"*. Teamlederen svarer bekræftende og uddyber, at de *"ikke får noget ud af det"*, og udsteder et definerende deklarativ om samtalens nuværende emne, nemlig *"hvor uundværlige er vi. Det er lidt det vi snakker om"*. Hun definerer her samtalens indhold, som hun forstår det. Der kommer ingen protester, og kort efter fortsætter teamlederen:

Teamleder: Jeg synes i hvert fald det er noget I skal tænke lidt over fordi når vi siger at ad hoc-opgaver de er et problem. Men så samtidig så siger vi at det også er det vigtigste for os men vi siger også at det vigtigste det er at vi får nogen retningslinjer så bider vi os selv i haserne lidt. Og jeg synes hvis vi mener det alvorligt så er vi også nødt til at sige at så er man sku fredet eller så ender vi samme sted som vi er nu. Så tror jeg ikke på vi kommer nogen vegne overhovedet. Det vil jeg vove den påstand.(...)

(Ibid.: 187)

Teamlederen opsummerer her på, hvad hun har hørt medarbejderne sige igennem metakommunikationen *"fordi når vi siger"* og *"så samtidig så siger vi"*. Hun konkluderer dog på dette i *"så bider vi os selv i haserne lidt"* og bevæger sig derefter ind i sit eget perspektiv på, hvorledes hun ikke tror på, at *"vi kommer nogen vegne"*, hvis ikke de får planlagt. Dette understreger hun igen i forhold til at få *"fredet"* medarbejderne fra telefonerne, da de ellers ender *"samme sted som vi er nu."* Endelig kommer hun også med den repræsentative påstand om, at *"Så tror jeg ikke på vi kommer nogen vegne overhovedet"*, der har en høj epistemisk modalitet set i brugen af *"overhovedet"*. Denne påstand kan være med til at understrege de ting, som hun nævnte forud, nemlig at retningslinjerne må opprioriteres, og medarbejderne skal fredes fra ad hoc-opgaverne.

Da samtalen nærmer sig sin afslutning forsøger teamlederen og medarbejderne at finde ud af, hvordan de skal komme videre i forhold til det, som teamlederen har udtrykt tidligere. Vi inddrager her det sidste forslag, der fremkommer under samtalen:

- Klaus: Ville det være en ide at lave en liste sådan nu her over hvad man gør. Hvad vi gør fremover. Hvad vi gør fra nu af og så hvilke nogen elementer der er vigtige og så en afklaring på for at komme videre*
- Konsulent: Ja*
- Praktikant: Det ved jeg ikke. Var det en mulighed*
- Konsulent: Jeg skal nok lege sekretær og skrive det på sådan et stort stykke papir. Hvis I er interesseret*
- Teamleder: Må jeg starte*
- Konsulent: Ja*
- Teamleder: Tror I ikke at det allervigtigste for os det er at få afstemt de her arbejdsmetoder. Til lige at få vægtet de der tre. Vi er jo dybt uenige tror jeg*
- Praktikant: Mm. Man skal så også huske på at i den afstemning der behøver heller ikke være et stort forkromet vi gør alle sammen sådan*

(Ibid.: 188f.)

Klaus fremlægger et forslag om at lave en liste og bruge den som udgangspunkt til at komme videre. Praktikanten søger at udforske ideen ved at stille spørgsmålet ud til teamet i *"Var det en mulighed"*, og konsulenten metakommunikerer om, at hun nok skal *"lege sekretær og skrive det på sådan et stort stykke papir"*. Teamlederen tager ordet og vender tilbage til det oprindelige fokus, som hun nedsatte for samtalen, nemlig at få afstemt arbejdsmetoderne. Det virker dog her til, at teamlederen har flyttet sig lidt og indset, at de jo, som hun ytrer, er *"dybt uenige"*. Dette kan dog også være en måde at afvise opstillingen af en liste på, da vi tolker, at hun præsupponerer, at uenigheden umuliggør en fælles oplistning, inden de har diskuteret uenigheden til bunds. Hendes ytring kan ses som en deklarativ talehandling, hvor hun i kraft af sin position som teamleder kan foretage vurderingen om, at de er *"dybt uenige"*. Perlokutionært reagerer konsulenten ved at droppe listen gennem ytringen *"der behøver heller ikke være et stort forkromet vi gør alle sammen sådan"*. Altså virker konsulenten her igen til at følge den retning, som teamlederen udstikker. Samtalen nærmer sig efterfølgende sin slutning, og afrundes med et forslag fra konsulenten om at benytte Klaus' forslag på et fremtidigt møde i teamet.

I denne tredje del af TUS 3 ses flere interessante ting i forhold til denne analyses fokusområde. Samtalen holdes fortsat på et fokus om de forskellige opgavers vægtning i forhold til hinanden. Medarbejderne tøver stadig og holder stadig på egne perspektiver i forhold til, hvorfor ad hoc-opgaver er en hæmsko i forhold til at tage telefonfri og udarbejde retningslinjer. Teamlederen træder igen ind

og styrer samtalen både i forhold til at definere, at eventuel telefonfri er hundrede procent telefonfri, og at de ikke kommer nogen vegne uden at få de tre arbejdsområder vægtet i forhold til hinanden. Konsulenten virker til at ville følge en medarbejders idé om at få nedskrevet en liste over, hvad der skal gøres fremover. Teamlederen træder imidlertid igen ind og drejer samtalen tilbage på diskussionen af de tre arbejdsområder. Samtalen har altså igennem alle tre udvalgte dele båret præg af, at teamlederen dikterer samtalsens fokus, og at hun i kraft af sin position som teamleder tillader sig at underkende medarbejdernes perspektiver og i stedet forsøger at forfølge sit eget og få medarbejderne til at diskutere vægtningen af de tre hovedopgaver, selvom de stadig sidder fast i ad hoc-opgaver i forhold til at håndtere borgerhenvendelser. Der er altså gennem TUS 3 nogle gentagne træk, som kan være med til at beskrive, hvorfor vi under fokusgruppeinterviewet med teamet fik et indtryk af, at der ikke var konsensus om samtalsens udbytte. Dette tager vi nu med videre til fortolkningen af TUS 3.

FORTOLKNING AF TUS 3

Først og fremmest har vores analyse vist, at teamlederen i dette team styrer samtalen. Hun nedsatte emnet og vendte gentagne gange tilbage til dette, til trods for at samtalen var på vej til at bevæge sig i en anden retning. På samme tid har konsulent og praktikant med inddragelsen af deres model til vurdering af opgavernes haster- og vigtig-grader været med til at styre samtalen. Som forklaring på disse mønstre kan vi inddrage vores forståelsesramme, der drejer sig om kommunikationsteori og magt. Vi tolker, at der er magtfaktorer på spil i samtalen, som virker hæmmende for samtalsens læringspotentiale. Vores tolkning går på, at der under samtalen kan ses træk af moderne magt, hvor denne magt er symboliseret i teamlederens perspektiv. Teamlederen går først og fremmest ind og bestemmer de diskurser, som bør være under samtalen. Hun tager udgangspunkt i, hvad hun opfatter som vigtigt, og lægger den opfattelse ud som det, de bør snakke om i samtalen. Konsulent og praktikant lader sig igennem samtalen styre af de udsagn, som teamlederen kommer med, hvilket får dem til at holde sig inden for den temasætning, som teamlederen nedsætter.

Magten i samtalen viser sig altså i den måde, hvorpå teamleder, konsulent og praktikant gentagne gange retter fokus tilbage på de tre hovedområder, som teamlederen har nedsat. Denne magt, tolker vi, avler en modmagt. Modmagten ser vi udtrykt på flere måder af medarbejderne, hvor de fx selv tager udgangspunkt i deres egne perspektiver, hvor især ad hoc-opgaver omkring håndtering af borgerhenvendelser fylder meget, hvilket vi også tolker er tegn på selvdisciplinerende faktorer i Foucaults optik, hvor medarbejderne styrer sig selv i forhold til at servicere borgerne. Medarbejderne,

tolker vi, modarbejder teamlederens og konsulentens fokus på deadlines og vægtning af hovedområderne gennem den gentagne tilbagevenden til ad hoc-opgaverne. Vi tolker dog, at medarbejdernes perspektiver ikke høres, da disse ikke altid undersøges, eller synes modarbejdet af teamlederen ved hendes tilbagevenden til eget perspektiv, som konsulenterne følger.

Vi tolker det forudgående som problematisk for samtalen, som uden det dialogiske træk om perspektivudforskning virker til at gå i stå, da parterne i samtalen holder på egne perspektiver, ligesom medarbejderne ikke virker til at kunne se ud over ad hoc-opgaverne. Vi kan se gennem samtalen, at konsulenten flere gange stiller sig tvivlende i forhold til, om der kan findes et resultat, som alle kan forenes i. Konsulenten spørger flere gange ud i lokalet i forhold til vægtningen af de tre hovedopgaver, hvor hun selv kan se problematikken i, at de ikke er fordelt, men der kommer ikke umiddelbart nogen løsninger frem i gruppen. Vi tolker, at konsulenten kunne se problematikken i, at alle holder på egne perspektiver, men at hun samtidig ikke har set sig selv i stand til at løse problemet, og derfor spørger ud til teamet.

At se på træk fra praksisfællesskaber i TUS 3 viser sig også interessant. Vi tolker, at der i teamet virker til at være en form for konsensus om, at håndtering af borgerhenvendelser er teamets vigtigste opgave, hvilket kan ses som træk fra praksisfællesskab. Teamet viser altså tegn på gensidigt engagement i forhold til hinandens problemer med at drukne i borgerhenvendelser, ofte vist gennem anerkendende tale, fx når Lis og Klaus er enige om, at telefonfri skaber andre problemer. Der er tegn på fælles virksomhed i forhold til medarbejdernes gensidige ansvarlighedsfølelse for hinanden, hvilket vi i samtalen ser symboliseret ved, at de ikke føler, at de kan tage fri fra borgerhenvendelser, da de bare bebyrder de andre i teamet endnu mere. Vi kan dog i samtalen se, at en række andre træk fra praksisfællesskaber ikke finder sted, især i forhold til meningsforhandling gennem deltagelse og tingsliggørelse. Der virker til at være en påbegyndende reificering, men at man aldrig når til egentlige ændringer i den fælles praksis.

Vi tolker, at deltagelse og tingsliggørelse i TUS 3 kun finder sted i begrænset omfang. Årsagen hertil er på den ene side, at den tingsliggørelse, som konsulenten igangsætter med sin model, styres mere af teamlederen og hendes perspektiv, og at der altså ikke er tale om en decideret meningsforhandling. Der er i stedet tale om en udredning af hendes mening og perspektiv, hvilket også kan ses gennem placeringen af de tre hovedområder i feltet haster – vigtigt, da placeringen meget sjældent tages til debat. På den anden side virker der til at være en blomstrende meningsforhandling i forhold til ad hoc-

opgavernes væsentlighed i vægtningen af de tre hovedopgaver, hvor ad hoc-opgaverne kan virke til at være de vigtigste. Vi ser dog en problematik i, at teamlederen flere gange underkender medarbejdernes perspektiver ved at forfølge sit eget perspektiv om, hvor ad hoc-opgaverne skal nedprioriteres.

Sidste del af denne fortolkning vil relatere sig til læring organisatorisk set, og altså til vores inddragelse af Berger og Luckmann. Vi tolker, at der i samtalen er en problematik i forhold til læring organisatorisk set, nemlig at der her sidder et team, som primært forholder sig til en internaliseret omverden. Vi tolker her, at teamet altså lader sig diktere af den organisatoriske kontekst, hvilket viser sig i internaliseringen af borgerhenvendelser som den vigtigste opgave, der ikke stilles spørgsmålstejn ved. Internaliseringen medfører, at teamet har svært ved at se andet end den massive mængde borgerhenvendelser, der virker til at være deres største hæmsko i forhold til at udvikle fælles retningslinjer og sagsfremstillinger. Konsekvensen af internaliseringen er, at teamet omvendt har svært ved at forholde sig til at eksternalisere, altså at påvirke deres organisatoriske kontekst. Teamet formår ikke at danne sig et overblik over deres situation med henblik på at ændre den, selvom der virker til at være en enighed om, at den skal ændres. Vi tolker, at teamlederen med sin fokus på de tre hovedopgaver prøver at få teamet til at tage deres egen situation op til overvejelse med eventuelt henblik på at foretage ændringer, men teamet reagerer tøvende.

TUS I HJØRRING KOMMUNE

Som afrunding på vores analyse vil vi her forholde os til vores nedsatte empiriske arbejdsspørgsmål, som er:

- Hvad kan vi gennem aktiv brug af de analytiske begreber og vores teoretiske forståelsesramme udsige om læringspotentialet under teamudviklings samtalen i Hjørring Kommune?
- Spiller den organisatoriske kontekst ind på samtalen, og hvilke implikationer har dette i så fald for læringspotentialet?

Vi vil altså her udsige noget delkonkluderende om henholdsvis kommunikationens og kontekstens indflydelse på læringspotentialet i TUS. Vi tager spørgsmålene i kronologisk rækkefølge og lægger altså ud med kommunikationens indflydelse.

Først og fremmest har vores analyse af TUS 2 og 3 vist os, at læringspotentialet under TUS i Hjørring varierer fra team til team og fra samtale til samtale. Vores analyse har ført til, at vi kan påpege en række væsentlige faktorer for, hvorfor læringspotentialet kan variere. Blandt disse faktorer har vi fundet, at de deltagende parter måde kommunikativt at positionere sig på og skabe relationer til hinanden på, samt den organisatoriske kontekst kan have væsentlig indflydelse på samtalerne læringspotentiale.

Ser vi først på positionering og relationer, så har vores analyser af samtalerne vist flere ting. I TUS 2 ser vi tegn på det, vi tolker som menneskeligt ligeværd, hvor deltagerne kan være kongruente og præsentere egne perspektiver, ligesom de kan komme med forslag, som bidrager til diskurserne og de deraf følgende konkrete aftaler. I TUS 2 konkluderer vi, at de forudgående faktorer kan være grobund for meningsforhandling og dermed også for læring. I TUS 3 tolker vi ligeledes, at der er tegn på ligeværd i samtalen, i og med at deltagerne kan bringe egne perspektiver i spil og komme med forslag. Dette ligeværd forsvinder dog, når teamlederen nedsætter den overordnede diskurs og forfølger den gennem samtalen. For TUS 3s vedkommende konkluderer vi, at manglen på forhandlede diskurser er hæmmende for meningsforhandling og måske i sidste ende for læring.

Ser vi på teamlederne i de to samtaler, virker der også her til at være ligheder og forskelle. I TUS 2 tolker vi, at teamlederen skifter imellem to positioner løbende igennem samtalen. På den ene side positionerer han sig ligeværdigt og udtrykker sig gennem lav modalitet, hvilket giver de andre mulighed for indsigelser mod forslag samt for at udøve modmagt. Omvendt er der eksempler på, at

teamlederen positionerer sig formelt som leder ved at opfordre til handling, bringe nye diskurser i spil og afrunde samtals emner. I TUS 3 tolker vi, at teamlederen primært positionerer sig som leder, da hun bringer samtals fokusområde på banen og gentagne gange vender tilbage til det. Teamlederen i TUS 3 forfølger altså primært sit eget perspektiv og undersøger ikke medarbejdernes perspektiver. Vi konkluderer i forbindelse med teamlederne, at måden hvorpå teamlederen i TUS 3 positionerer sig på og styrer samtalen på måske kan hæmme læring, fordi samtals retning ikke er fælles forhandlet. Omvendt kan vi konkludere, at teamlederen i TUS 2 kan afrunde og lukke emner. Emnerne er imidlertid debatteret i fællesskabet og er dermed fælles forankret, hvilket kan signalere læring i en socialkonstruktivistisk forståelse.

Konsulenterne i de to samtaler har også vist sig interessante at tage med i betragtninger om læringspotentialer. I TUS 2 ser vi en konsulent som benytter dialogiske træk ved bl.a. at tjekke forslag og tolkninger, og som stiller undersøgende perspektivspørgsmål til de ting, som medarbejdere og teamleder bringer i spil. Omvendt kommer konsulenten også med forslag, egne holdninger og råd, og bidrager dermed også selv til samtals indhold og konkrete aftaler. I TUS 3 ser vi en konsulent og en praktikant, der på den ene side styrer samtalen gennem enkeltvis interviews med medarbejderne og teamlederen, samt bringer en model for prioritering af opgaver på banen. Omvendt påvirker teamlederens nedsætning af fokus for samtalen også konsulent og praktikant. De indtager en position, hvor de spørger ind til teamlederens nedsatte fokus frem for det emne, som medarbejderne bringer i spil, nemlig ad hoc-opgaverne. Vi konkluderer, at konsulenternes måde at positionere sig på kan påvirke samtals læringspotentialer. I TUS 2 lægger konsulenten op til dialog og meningsforhandling funderet i, at alle kan komme med forslag, udtrykke perspektiver og holdninger, hvilket i vores forståelsesramme er fremmende for læring. I TUS 3 er der omvendt tale om, at konsulenterne forfølger teamlederens fokus frem for også at undersøge andres perspektiver, hvilket er et ikke-dialogisk træk, der i vores optik kan modvirke fælles læring.

Vores analyse har vist, at vores analytiske begreber og teoretiske forståelsesramme kan hjælpe os til at udsige noget om læringspotentialer i de to TUS. Vi konkluderer, at læringspotentialer i TUS 2 er forholdsvis stort. Der synes at være træk fra praksisfællesskaber i samtalen, hvor vi tolker, at der foregår en fælles forhandling om deltagelsens udformning i fællesskabet og reificering heraf i form af konkrete aftaler, hvor der altså også kan være tale om fælles virksomhed og udvikling af eller begyndende praksis. Ligeledes tolker vi, at disse konkrete aftaler indholdsmæssigt funderes i anerkendelse af kompetencer teamet imellem. I TUS 3 tolker vi omvendt, at læringspotentialer i

samtalen er knap så stort. Der viser sig træk fra praksisfællesskaber i form af deltagelse og gensidigt engagement forankret i en fælles ansvarsfølelse. Samtalen bærer imidlertid præg af det ikke-dialogiske træk selvreferentialitet, hvilket medfører, at vi tolker begrænset meningsforhandling. Samtalen, tolker vi, munder derfor heller ikke ud i forhandlet fælles virksomhed. Det betyder ligeledes, at samtalen ikke resulterer i nogen aftaler, om end der italesættes perspektiver på, hvordan man indbyrdes relaterer sig til hinanden.

Den sidste del af denne konklusion drejer sig om de eventuelle implikationer for læringspotentialer, som den organisatoriske kontekst kan have. Ser vi først på samtalerne gennem vores magtopsik fra van Dijk og Foucault viser der sig flere interessante ting. For det første er der i begge samtaler både en teamleder og en konsulent til stede, som forvalter deres formelle positioner gennem forskellige grader af styring af samtalen og dermed udøver, hvad vi tolker som traditionel magt. Magten er her begrænsende set i forhold til, hvilke diskurser der fremmes og hævnes i samtalerne, hvilket især er tydeligt i TUS 3, hvor diskurserne er på lederens præmisser. Omvendt er den traditionelle magt mere udvisket i TUS 2, fordi teamlederen og konsulentens positionerer sig forholdsvis ligeværdigt og dermed åbner op for teammedlemmernes perspektiver og direkte spørger til dem. Den moderne magt ser vi i TUS 2 repræsenteret gennem en modmagt fra medarbejderne, hvor de kan genåbne afsluttede emner, afkræfte teamlederens perspektiv og ytre egne forslag. I TUS 3 ser vi den moderne magt udtrykt gennem medarbejdernes selvdisciplinering, hvor de lader sig styre igennem det, vi ser som et mantra om, at servicering af borgerne er deres vigtigste opgave.

I forhold til den organisatoriske kontekst vil vi som en sidste del også inddrage Berger og Luckmann. TUS 2, tolker vi, bærer præg af en eksternalisering, hvor teamet forhandler egen virksomhed og dermed søger at påvirke og ændre sin egen praksis. Vi tolker samtidig, at eksternaliseringsprocessen bygger på en forudgående internalisering, som vi ser udtrykt ved vægtningen af overlevering af informationer til møderne. TUS 3 tolker vi er omvendt præget af en høj grad af internalisering, der virker som hæmsko for, at teamet kan forhandle egen virksomhed og eksternalisere til egen praksis. Internaliseringen kommer til udtryk i forbindelse med ovennævnte selvdisciplinering, hvor der ikke stilles spørgsmålstegn ved, at håndtering af borgerhenvendelser er det vigtigste for teamet.

Beskrivelserne af magt, eksternalisering og internalisering viser organisationens tilstedeværelse som en påvirkende faktor under TUS. Altså har den organisatoriske kontekst indflydelse på læringspotentialer under TUS. Vi tolker, at der især under TUS 3 forekommer negative implikationer

forstået som begrænsninger for læringspotentialer. Begrænsningerne skyldes i TUS 3 den manglende eksternalisering, altså manglende ændring af egen kontekst, og teamlederens positionering, som gør, at samtalen følger hendes perspektiv. Omvendt tolker vi i forhold til TUS 2, at konteksten sætter rammer for, hvad der under samtalen kan forhandles. Forhandlingen, konkluderer vi, bliver positiv i en læringsmæssig forståelse, da teamet formår at ændre på deres egen kontekst.

KONKLUSION

I den følgende konklusion vil vi opsummere på delkonklusionerne ”Teoretisk kobling”, ”Opsummering på analytisk teori” og ”TUS i Hjørring Kommune”. Samlet set vil konklusionen relatere sig til vores arbejdsspørgsmål med henblik på at besvare vores problemformulering, som vi her genopfrisker:

Hvordan kommunikeres under teamudviklingssamtalen i Hjørring Kommune, og hvilke positive og negative implikationer har det for læring?

Vores problemformulering har først og fremmest et socialkonstruktivistisk afsæt, i og med vi undersøger, hvordan kommunikation kan relateres til læring igennem samspil mellem mennesker. Vores læringsoptik fokuserer på praksisfællesskaber, hvori læring finder sted gennem forhandlingsprocesser mellem de involverede parter. Vi har fundet, at denne læringsforståelse kan sammenknyttes med vores udvalgte dialogiske kommunikationsteori, og at vi i brugen af læringsforståelsen må tage højde for den organisatoriske kontekst, som gensidigt præger og præges af den kommunikation, der finder sted i det nære samspil. Tilsammen udgør læring, kommunikation og organisation den forståelsesramme, som vores analytiske udvalg er foretaget på baggrund af.

I forhold til at kunne se på, hvordan der kommunikeres under TUS, har vi på baggrund af vores tre teoretiske paradigmer udvalgt næranalytiske begreber fra sprogbrugsanalysen og pragmatikken til analysen af kommunikationen. Vi har kombineret vores nærttekstanalyse med diskursanalysen for at fremanalysere træk, der kan være sigende for den organisatoriske kontekst. Igennem koblingen af paradigmerne til næranalytiske begreber er vi altså i stand til at analysere og følgende konkludere på kommunikationen under TUS i Hjørring i forhold til paradigmerne.

Vores analyse har vist flere interessante ting. For det første at måden, hvorpå deltagerne kommunikativt positionerer sig og skaber relationer på under samtalen, kan påvirke læringspotentialer. For det andet, at den kontekstuelle faktor også virker ind på samtals læringspotentialer. Disse konkrete påvirkninger har vi fundet frem til på baggrund af vores teoretiske forståelsesramme og vores analyse, da resultaterne af analyserne varierer på baggrund af de ovennævnte faktorer variation.

I forhold til positioneringer og relationer viser det sig i vores undersøgelse i Hjørring, at når man kommunikativt positionerer sig menneskeligt ligeværdigt, bidrager med perspektiver, udforsker perspektiver samt i fællesskab skaber og påvirker diskurser under samtalen, styrker det

læringspotentialer og får dermed også positive implikationer for læring. Omvendt viser det sig, at når meningsforhandling og perspektiv for samtalen bindes op på én person og dennes selvreferentialitet, så hæmmes læringspotentialer, hvorfor disse træk må betragtes som negative implikationer for læring. Vi ser i samtalerne et fællestræk, hvor teamledere og konsulenter styrer samtalerne. Måden, hvorpå disse parter vælger at styre samtalen i henhold til de forudnævnte positive og negative kommunikative træk, har forskellige implikationer for læringen.

I forhold til kontekstens indflydelse på samtalerne og omvendt samtalerne indflydelse på konteksten har vores analyser vist to væsentlige mønstre, som vi vælger at fremhæve. I de situationer, hvor konteksten i høj grad influerer på samtalen, så mindskes mulighederne for udvikling af egen praksis, hvilke vi i kraft af vores teoretiske forståelsesramme ser som en hæmmende faktor på læringspotentialer – altså en negativ implikation for læring. I situationer, hvor det omvendt er samtalen, der influerer på konteksten gennem forhandling og ændring af vaner, vil vi som følge af vores teoretiske optik kategorisere dette som fremmende for læringspotentialer – altså en positiv implikation for læring.

Vi indledte vores speciale med at redegøre for, at vi havde en interesse i at præcisere nærmere, hvad der kommunikativt finder sted i samtaler, hvor man har en oplevelse af, at der sker en udvikling. Udviklingen kategoriserede vi som læring, og arbejdet i specialet har sat os i stand til på meningsfuld vis at benytte den oparbejdede viden i konkrete udviklingsammenhænge i fremtiden.

PERSPEKTIVERING

Igennem de seks måneder, hvor dette speciale er blevet til, har vi fået øje på temaer og fænomener, som har givet anledning til ny undren og deraf følgende spørgsmål, som ikke er behandlet i specialet. Vi inddrager derfor denne perspektivering, som har til formål at diskutere denne undren og relatere denne til specialet på perspektiverende vis.

Først og fremmest har vores socialkonstruktivistiske og teoretiske forståelsesramme medført, at vi har haft et fokus på kollektivet, der har præget vores teoretiske valg og vores metodiske fremgangsmåde. Vi sidder samtidig med en opfattelse af, at en mere individorienteret tilgang gennem hermeneutik og fænomenologi kunne have vist sig interessant. Læringsteoretisk forestiller vi os i denne forbindelse at kunne udsige mere om individers læring gennem fx Jean Piagets kognitive læringsteori eller Gregory Batesons læringsgrader, ligesom opdelingen i læringsgrader måske kunne have givet en nuanceret forståelse af læringsbegrebet og konkretiseret læringen under TUS mere.

Organisationsteoretisk set har vi også fået øje på alternative muligheder, der kunne have vist sig interessante at undersøge nærmere. Fx kunne vi have inddraget Edgar Scheins kulturforståelse eller konsulentvirksomheden Attractors litteratur om teambaserede organisationer og TUS. Et fokus på kultur, forestiller vi os, kunne hjælpe med at undersøge, hvorvidt præmisser var til stede for indførelse af TUS i organisationen. Som supplement hertil ville Attractors litteratur kunne hjælpe med at definere de rammer, der organisatorisk set skal være til stede for TUS og dermed også sætte os i stand til at vurdere på vilkårene for TUS.

I tråd med organisationsteorien, så er det igennem specialet også blevet tydeligt for os, at vores nære fokus på læring og kommunikation har givet begrænset plads til den organisatoriske del. Vores arbejde med at opbygge en forståelse af organisationen Hjørring afførte en undren i forhold til organisationens arbejde med indførelsen af TUS. Den undren manifesterede sig løbende i en række kritiske spørgsmål, som bl.a. er bundet op på vores oplevelser under TUS, vores interviews, vores deltagelse på møder og vores observationer til seminar. Spørgsmålene går bl.a. på, hvor meget TUS fylder i organisationen? Om det er et symptom på, at organisationen ikke er moden til TUS endnu, når TUS ikke bæres ind fra central hånd og uden en vision? Er de deltagende parter er klædt på til TUS? Er der ressourcer nok til TUS? Om forventninger fra ledelsesplan kan realiseres? Og får dette indflydelse på samtalen? Grunden til disse spørgsmål er, at vores baggrundsinterviews efterlod ubesvarede spørgsmål om TUS såsom de indledende tanker for TUS i organisationen. Ligeledes er der ikke ens

forventninger til TUS kontorcheferne imellem. Den interne konsulent sidder alene med TUS, og den eksterne konsulent er ikke briefet om mål og rammer på forhånd, hvilket vi ser som symptom på, at TUS ikke er indført fra central hånd. I forhold til vores fokus på læringspotentiale, så kunne det være interessant at holde vores analytiske resultater op imod den undren, som vores arbejde med at forstå organisationen har medført. Altså ville det med andre ord være interessant at dykke yderligere ned i, hvorvidt organisationens arbejde med TUS påvirker udbyttet og dermed læringspotentialet i samtalerne.

ANSVARSLISTE

| Afsnit | Fælles ansvar | Ditte | Søren |
|--|---------------|-------|-------|
| Indledning | | | X |
| Problemafgrænsning | | X | |
| Casebeskrivelse | X | | |
| Problemformulering | X | | |
| Metode | X | | |
| Videnskabsteori – Socialkonstruktivisme | | X | |
| Videnskabsteori – Fænomenologi | | | X |
| Læring og viden | | X | |
| Teoretiske paradigmer – Læringsteori | | X | |
| Teoretiske paradigmer – Læring kommunikativt set | | X | |
| Teoretiske paradigmer – Læring organisatorisk set | | | X |
| Teoretiske paradigmer – Læring kommunikativt og organisatorisk set | | | X |
| Teoretiske paradigmer - Teoretisk kobling | X | | |
| Fra teoretiske til analytiske begreber | | X | |
| Analytiske begreber – Alrø og Kristiansen | | X | |
| Analytiske begreber – Austin og Searle | | | X |
| Analytiske begreber – Van Dijk | | X | |
| Opsummering på analytisk teori | X | | |
| Analyse af TUS 2 | | X | |
| Fortolkning af TUS 2 | | X | |
| Analyse af TUS 3 | | | X |
| Fortolkning af TUS 3 | | | X |
| TUS i Hjørring Kommune | X | | |
| Konklusion | X | | |
| Perspektivering | X | | |

LITTERATURLISTE

- Alrø, H. og Kristiansen, M., *Kan du se, hvad jeg sagde? - Mennesker ansigt til ansigt*. 2. udgave, 5. oplag, Aalborg 2001
- Alrø, H. og Kristiansen, M., *Supervision som dialogisk læreproces*. Aalborg Universitetsforlag, 1. udgave, 4. oplag, 2004
- Alrø, H. og Kristiansen, M., "Et dialogisk perspektiv", in: M. Nielsen og G. Rom, *Perspektiver på kommunikation i sundhedsfaglige professioner*. 1. udgave, 1. Oplag, Munksgaard Danmark, København 2006
- Andersen, H. og Kaspersen, L. B., *Klassisk og moderne samfundsteori*. Hans Reitzels Forlag, 4. udgave, 2. oplag, 2007
- Austin, J. L., *How to do things with words*. Oxford University Press, 2. udgave, 1976
- Berger, P. L. og Luckmann, T., *Den samfundsskabte virkelighed*. Doubleday 1966. På dansk ved Anne Diemer og Erik Lyng efter *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Nørhaven Paperback A/S, 2. udgave, 6. oplag, 2006
- Collin, F., *Konstruktivisme*. Samfundslitteratur. 1. udgave, 2. oplag, 2004
- Eggins, S. og Slade, D., *Analysing Casual Conversation*. Continuum, 2001
- Eisenberg, E. M. og Goodall, H. L. Jr., *Organizational Communication. Balancing Creativity and Constraint*. New York: St. Martin's Press, 1997
- Frimann, S., *Kommunikation – tekst i kontekst*. Aalborg Universitetsforlag, 2004
- Frimann, S. og Jantzen, C., "Tekstvidenskabernes kontekstbegræb: Betragtninger i anledning af den kritiske diskursanalyse", i Jantzen, C. og Thellefsen, T. (red.), *Videnskabelig begrebsdannelse*. Aalborg Universitetsforlag, 2006
- Giddens, A., *En løbsk verden*. Hans Reitzels Forlag, 2000
- Giddens, A., *Modernitet og Selvidentitet*. Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 8. oplag, 2004
- Heede, D., *Det tomme menneske. Introduktion til Michel Foucault*. Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet, 1992
- Illeris, K. (red.), *Udspil om læring i arbejdslivet*. Roskilde Universitetsforlag, 2002
- Illeris, K. og Andersen, V., *Læring i arbejdslivet*. Roskilde Universitetsforlag, 2004
- Illeris, K., *Læring*. Roskilde Universitetsforlag, 2. reviderede udgave, 2006

Järvinen, M. et al. (red.), *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Århus Universitetsforlag, 2002

Jørgensen, M. Winther og Phillips, L., *Diskursanalyse som teori og metode*. Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag, 1. udgave, 4. oplag, 2005

Kristiansen, M. og Bloch-Poulsen, J., *Kærlig rummelighed i dialoger – om interpersonel organisationskommunikation*. Aalborg Universitetsforlag og Institut for Kommunikation, 1. udgave, 1. oplag, 2000

Kristiansen, M. og Bloch-Poulsen, J., "Dialog og dialogiske kompetencer – en ny form for magt?", in: H. Alrø og M. Kristiansen, *Dialog og magt i organisationer*. Aalborg Universitetsforlag, 1. udgave, 2. oplag, 2005

Kvale, S., *Interview*, 1994. På dansk ved Bjørn Nake efter *InterViews*. Hans Reitzels Forlag A/S, 1. udgave, 11. oplag, 2004

Lave, J. og Wenger, E., *Situeret læring*. Cambridge University Press, 1991. På dansk ved Bjørn Nake efter *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Hans Reitzels Forlag A/S, 3. oplag, København 2003

Molly-Søholm, T., Juhl, A., Nørlem, J., Storch, J., Molly-Søholm, A., *Lederen som teamcoach*. Børsens Forlag, 1. udgave, 2. oplag, 2007

Molly-Søholm, T., Storch, J., Juhl, A., Dahl, K. og Molly, A., *Ledelsesbaseret coaching*. Børsens Forlag, 1. udgave, 2. oplag, 2007

Raffnsøe, S. et al., *Foucault*, Samfundslitteratur. 1. udgave, 2008

Rendtorff, J., D., "Fænomenologien og dens betydning", in: L. Fuglsang og P. B. Olsen, *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. Roskilde Universitetsforlag, 2. udgave, 3. oplag, 2007

Searle, J. R., *Speech Acts*. Cambridge University Press, 1969

Searle, J. R., "A taxonomy of illocutionary acts" fra bogen *Ekspression and Meaning*. Cambridge University Press, 1985

Statens humanistiske Forskningsråd, *Dansk Standard for Udskrifter og Registrering af Talesprog*, tillæg A til Nyhedsbrevet SNAK, 5. årgang, 1992

Vagle, W. et al., *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Langslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen, 6. oplag, Bergen 2002

Van Dijk, T., "Semantic discourse analysis", in: T. van Dijk (red.), *Handbook of Discourse Analysis*, vol. 2. London: Academic Press, 1985

Van Dijk, T., "Racism, elites and conversation", in: *Atlantis. Revista de la Asociacion española de estudios anglo-norteamericanos*, 14 (1/2), 1992

Van Dijk, T., "Discourse analysis as Ideology Analysis", in: C. Schäffner & A. Wenden (red.), *Language and Peace*. Aldershot: Dartmouth Publishing, 1995

Van Dijk, T. (red.), *Discourse as social interaction*, Discourse Studies 2: A Multidisciplinary Introduction, SAGE, 1998

Van Dijk, T., "New(s) Racism: A discourse analytical approach", in: S. Cottle (red.), *Ethnic Minorities and the Media*. Milton Keynes, UK: Open University Press, 2000

Van Dijk, T., "Multidisciplinary CDA: A plea for Diversity", in: R. Wodak og M. Meyer (red.), *Methods of Critical Discourse Analysis*. SAGE, 2001

Wenger, E., *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Cambridge University Press, 1998. På dansk ved Bjørn Næve efter *Communities of Practice. Learning, meaning and Identity*. Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 2. oplag, København 2004

Wenneberg, S. Barlebo, *Socialkonstruktivisme – positioner, problemer og perspektiver*. Samfundslitteratur, 1. udgave, 2. oplag, 2002.