



LÆRINGS- OG FORANDRINGSPROCESSER

LÆRING I PROJEKTARBEJDE

- Om relationel tilblivelse og tværfaglighed i projektgrupper

af Katrine Falck

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale x	Skriftlig hjemmeopgave
-----------------------------	---------	----------	-----------	---------------	---------------------------

Uddannelsens navn	Lærings- og Forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer 37	Studienummer	Underskrift
Navn Katrine Falck	20051964	
Afleveringsdato	01-06-2015	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Læring i Projektarbejde -om relationel tilblivelse og tværfaglighed i projektgrupper	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192000 tegn	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	116999 tegn inklusiv mellemrum, svarende til 48,8 normalside	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Ole Ravn	
<p>Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig(e) for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): http://www.plagiat.aau.dk/regler/</p>		

Learning Through Project Work

-About relational being and interdisciplinarity in project teams

By Katrine Falck

Cand. Mag. Learning and Innovative Change

Abstract

This master thesis found that it is possible to compare a project team to an interdisciplinary community of practice. However, the project team has to negotiate this reality by itself in order for it to come true. It will however, only do so if it makes sense to the project team.

There is a possibility that the culture in which the project team is imbedded can influence whether it will make sense to the project team to see itself as an interdisciplinary community of practice. Furthermore, the master thesis shows that interdisciplinarity can have meaning for the ability to learn in the community of practice. Firstly, interdisciplinarity can create and limit what is possible to learn in a community of practice. Secondly, it has been shown that the project team most likely defines what it needs to learn. However, there is the possibility that this will be influenced by the conditions of the organisation in which the project team operates.

The master thesis searched to answer the research question "How can one understand the interdisciplinary processes in relation to the learning process in a project team?"

In exploring the research question, it has been divided into two sub-questions, and following this, the analysis also has been divided into two parts:

- How are the learning processes in a project team?
- How can one understand the interdisciplinary processes?

The first part of the analysis, Etienne Wengers theory about communities of practice, puts learning in a project team into a socio-cultural context. This means that all learning is social. The project team is in this terminology the same as a community of practice, and is being analysed as such. By doing so, it has been possible to analyse how a project team learns in community, and how that learning influences the project team.

The second part of the analysis uses Kenneth Gergens theory about relational being. This means that the interdisciplinary processes are analysed in the perspective of social construction. By using this theory, it has the impact that the interdisciplinary processes are constructed through the social relations in the project team and that they cannot be analysed apart from the social relations. By combining these two perspectives in the conclusion, it has been found possible to answer the research question of the master thesis. This conclusion was shortly summarised in the beginning of the abstract.

Indhold

Forord	5
Projektledelse – Det Nye Sort?	6
Hvorfor Arbejde med Projekter?	7
Projekt, Projektarbejde, projektledelse?	9
Organisationen i Organisationen	10
Projektlederens Rolle – Kort Fortalt	11
Projektgruppen og dens Struktur	12
Tværfagligt Samarbejdet i Projektgrupper	14
Problemformulering	17
Hvordan er en Projektgruppes Læringsproces?	19
Hvad er Læring?	19
Et sociokulturelt læringsperspektiv	22
Wengers Perspektiv på Læring	23
Læring i Praksisfællesskaber	25
Meningsforhandling og Deltagelse	27
Fællesskab	29
Identitet	31
Opsummering	32
Hvordan Kan Man Forstå Tværfaglige processer?	33
Hvad er Tværfaglighed?	33
Den Socialkonstruktionistiske tradition	36
Socialkonstruktionisme Ifølge Gergen	38
Relationel Tilblivelse af tværfaglighed	40
Fælles handling og samskabelse	41
Fælles handling som begrænsning og formbarhed	44
Opsummering	48
Hvordan kan man forstå de tværfaglige processer i forhold til en projektgruppes læringsproces?	50
Afsluttende kommentarer	54
Referenceliste	56

Anvendt referencesystem: Harvard

Forord

Som et led i min uddannelse som Cand. Mag. Lærings- og forandringsprocesser på Aalborg Universitet, har jeg beskæftiget mig en del med projektledelse. Dette har jeg blandt andet gjort i semesterprojektet på 8. semester, hvor jeg så på hvordan magt kommer til udtryk i kommunikationen i et projektarbejde, samt som fungerende projektleder på forskellige EU finansierede projekter i ind- og udland. Igennem dette arbejde, og de udfordringer jeg er stødt på undervejs, har jeg fået stor interesse for emnet og arbejdsområdet. Drivkraften for udarbejdelsen af dette speciale har derfor været ren interesse, samt ønsket om at højne egne kompetencer inden for området for fremtiden.

Af praktiske årsager vil jeg henlede læserens opmærksomhed på, at dette speciale er opdelt i tre hoveddele. Den første del søger at sætte en ramme for specialet og den valgte problemstilling. Den næste del søger at belyse denne gennem besvarelsen af to undersøgelsesspørgsmål. Slutteligt vil specialet blive afrundet med en konklusion, hvori de to første dele vil blive samlet, for på den måde at svare på den valgte problemstilling. Endvidere bør læseren være opmærksom på, at når der henvises til en bestemt forfatters synspunkt, da vil denne udelukkende være benævnt ved efternavn.

Jeg vil gerne rette en tak til vejleder Ole Ravn for konstruktiv kritik og vejledning igennem hele perioden. Endvidere vil jeg gerne rette en tak til Casper Grønkjær for at bidrage til layout af det endelige produkt. Slutteligt vil jeg gerne rette tak til min søde mand, som har lagt øre til mange kvaler igennem projektperioden.

Jeg ønsker læseren god læselyst, og håber at du som læser vil finde stoffet lige så interessant og inspirerende som jeg har.

Projektledelse – Det Nye Sort?

Ifølge en projektlederundersøgelse udarbejdet af Mannaz¹ og Roskilde Universitet² fra 2014 er projektledelse og det at arbejde med projekter blevet en mere og mere populær arbejdsmetode (Roskilde 2014). Endvidere henviser undersøgelsen til at flere og flere danske organisationer benytter denne arbejdsmetode. Der nævnes ikke nogle specifikke tal på hvor mange organisationer, der benytter metoden, det nævnes dog i undersøgelsen, at metoden benyttes i både private og offentlige organisationer (Roskilde 2014). Der kan altså være noget, der tyder på, at der potentiale for at projektledelse, og det at arbejde med projekter er udbredt, om end det ikke giver et faktisk billede, af hvorvidt det rent faktisk forholder sig sådan. Kigger man i den tilgængelige litteratur om emnet for eksempel håndbøger og guides til projektledelse, så ser man også her, at der blandt forfatterne er bred enighed om denne påstand (Mikkelsen, Riis 2011, Roskilde 2014, Christensen, Christiansen et al. 2011). Disse forfattere henviser heller ikke til undersøgelser om emnet, men lader påstanden stå alene, hvilket man kan undre sig over. Man kan dog antage, at den diskurs der bruges blandt fagkyndige om projektledelse og det at

¹ Mannaz er en international kompetencevirksomhed, som udbyder et stort udbud af kurser og uddannelser inden for projektledelse (Roskilde 2014)

² Roskilde Universitet har en stor forskergruppe som fokuserer på projektledelse og procesforbedring, som har bidraget til denne undersøgelse (Roskilde

Hvorfor Arbejde med Projekter?

Hvad er det projektarbejde kan give af værdi for en organisation? Man må med rimelighed antage, at når organisationer vælger at arbejde med projektarbejde, så er det fordi det giver organisationen værdi. En del af svaret på dette kan muligvis findes i begrundelsen for, hvorfor projektarbejdet opstod.

Historisk set blev de første ideer og modeller til projektarbejde introduceret i 1950'erne. Siden har arbejdsmetoden været igennem en stor udvikling, og er det ifølge Mikkelsen & Riis stadig (Mikkelsen, Riis 2011). I dag stilles organisationer over for at løse opgaver, som i højere grad er blevet engangsbetonede, og dermed findes der ikke allerede en praksis for, hvordan disse opgaver kan løses. Som følge heraf kan allerede eksisterende organisationsstrukturer og arbejdsrutiner ikke anvendes, og organisationer må derfor anvende en arbejdsmetode hvor de er omstillingsparate og fleksible for at modsvare denne udvikling. Derfor har projektarbejde som arbejdsmetode fokus på at finde nye løsninger eller afprøve nye metoder (Kousholt 2014, Mikkelsen, Riis 2011).

Endvidere er opgaverne blevet mere komplekse, og den videnskabelige og tekniske udvikling kræver en høj grad af specialisering både i og af virksomheder.

Projekterne består desuden ofte af mange elementer og vanskeligt overskuelige systemsammenhænge, og dermed kræver opgaverne indsats af flere specialer og kompetencer. Det betyder, at der ofte kræves en flerfaglig indsats, hvor flere afdelinger og virksomheder må levere viden og arbejdskraft i et koordineret samspil, for at kunne løse opgaverne (Mikkelsen, Riis 2011).

Idet der i projektarbejdet ofte er involveret flere virksomheder og mennesker, kan det betyde, at projekter kan have høje udgifter for kunden. Desuden kan projektarbejdet føre til et resultat af væsentlig omfang og betydning. Med det menes der at et stort antal mennesker kan blive berørt af resultatets funktionsmæssige, driftsmæssige, forretningsmæssige og økonomiske virkninger. Derfor stilles stadig større krav om sikre resultater, hvor helhed, kvalitet, tempo og effektivitet i arbejdet kræves (Mikkelsen, Riis 2011).

Ud fra ovenstående kan man se, at der stilles store krav til, hvad projektarbejdet kan præstere at levere af resultater som arbejdsmetode. Ifølge en undersøgelse af Thomas & Mullaly fra 2008, er nogle af fordelene ved projektarbejdet, at det kan spare omkostninger, give større profit, mindre brug for at lave

ting om, bedre kultur i organisationen, mere effektiv brug af personale og ressourcer samt bedre ledelse (Thomas, Mullaly 2008). Dette understøttes af en undersøgelse af Kerzner fra 2001, som har fundet at projektarbejdet giver gennemsigtighed angående ansvarsområder, bedre tidsstyring, hurtigere opdagelse af problemer samt kilderne hertil (Kerzner 2013). En undersøgelse af Patah & Carulho fra 2007 har desuden vist at projektarbejde giver bedre produktivitet og større kundetilfredshed (Patah, de Carvalho 2007).

Der er altså noget der tyder på, at projektarbejde er blevet en populær arbejdsmetode, som kan højne effektivitet og profit, og dermed skabe bedre værdi for de involverede organisationer. Dette speciale ønsker dog ikke at afdække hvorvidt denne påstand er korrekt. I stedet tager det udgangspunkt i denne antagelse, da jeg synes at det rejser en række interessante spørgsmål: Litteraturen og forskningen om projektarbejde danner umiddelbart konsensus om, at der er en værdi ved at benytte projektarbejde til at løse opgaver. Men hvad er det der skaber denne værdi? Når man kigger på resultaterne fra ovenstående undersøgelser, er værdien umiddelbart at finde i omkostninger og ressourcer for organisationen, altså hvad et projekt i sidste ende kan indt-

jene. Men er det udelukkende fordi det højner organisationers indtægt, eller findes der andre forklaringer til dette? Idet projektarbejdet foregår i samarbejde mellem mennesker, kan noget af værdien af projektarbejdet da tilskrives menneskelige faktorer? Der er formodentligt ikke noget entydigt eller let svar på disse spørgsmål, men disse tanker danner basis for dette speciale.

Projekt, Projektarbejde, projektledelse?

Ordene projektledelse, projektarbejde, projekt, projektopgave samt mange andre bruges ofte i flæng i daglig tale (Mikkelsen, Riis 2011, Schelde Andersen, Søndergaard 2012). Dette kan dog medføre en smule forvirring, idet ordene hver især kan gives en specifik betydning eller kan medføre forskellige tolkninger. Derfor findes det for at være gunstigt at adskille de enkelte begreber. Det er valgt at tage udgangspunkt i den terminologi der bruges i Hans Mikkelsen og Jens Ove Riis' bog "Grundbog i Projektledelse", idet den i store træk stemmer overens med den terminologi, der benyttes i andre bøger, men denne er blevet suppleret af andre kilder hvor det er fundet nødvendigt.

Projektarbejde er en metode eller en arbejdsform, der bruges til at løse komplekse og vanskelige opgaver inden for en eksisterende organisation, i dette speciale refereret til som basisorganisation. Disse opgaver kaldes for projekter, og de er kendetegnet ved at opgaven er konkret, den har et specifikt mål, er en enkeltstående begivenhed samt er tidsbegrænset (Schelde Andersen, Søndergaard 2012). I dette speciale arbejdes der ud fra den tanke at basisorganisationen indgår i et samarbejde med en kunde om et givent projekt, og at der derfor er en økonomisk ramme, der skal overholdes. Til at udføre projektet

dannes en midlertidig organisation, kaldet projektororganisationen (Mikkelsen, Riis 2011). Denne består af en projektgruppe som ledes af en projektleder. Ved en projektgruppe forstås den samling af mennesker, som er udvalgt til at udvikle projektet og opfylde målet for det. Projektlederen er den person, der har det overordnede ansvar for projektet. Projektlederen udøver projektledelse, det vil sige at projektledelse er at styre selve projektet. For at være i stand til at gøre dette bruges der et projektværktøj. Et projektværktøj er med andre ord en metode for projektlederen til at sikre, at projektet forløber planmæssigt, og at der sker målopfyldelse (Schelde Andersen, Søndergaard 2012, Newton 2009, Mikkelsen, Riis 2011).

Det ovenstående er naturligvis en forenkling af hvad det vil sige at arbejde med projekter, og de strukturer og processer der er på spil i projektarbejdet, er langt mere komplicerede. Derfor vil der i det næste afsnit blive givet en gennemgang af, hvordan projektarbejdet kan blive struktureret i en organisation.

Organisationen i Organisationen

Som før nævnt er projektorganisationen en midlertidig måde at organisere arbejdet i en basisorganisation, og hver projektorganisation har sin egen ledelse og struktur. Denne ledelse og struktur vil ikke blive behandlet her, men vil blive uddybet i de følgende afsnit "Projektlederens Rolle – Kort Fortalt" og "Projektgruppen og dens Struktur". Men i og med at projektorganisationen etableres inden for en basisorganisation, må det betyde, at denne bliver den øverste kontekst for projektarbejdet.

Følger man denne tanke, så har det den følge, at projektorganisationen på trods af at have egen ledelse og struktur, også hører ind under og må navigere i den ledelse der er i basisorganisationen (Schelde Andersen, Søndergaard 2012).

Endvidere er en projektorganisations dannelse motiveret af, at en kunde har et behov for at udvikle en løsning eller et produkt, som der ikke allerede foreligger en kendt metode til. Kunden kan for eksempel være en ekstern kunde, altså en anden organisation, men det sker også at projektet udføres internt i basisorganisationen for basisorganisationen (Mikkelsen, Riis 2011). Udarbejdelsen af et projekt bliver altså aftalt mellem en basisorganisation og en kunde og er motiveret af et behov, og dette er tilsammen med til at sætte rammerne for projektet og dermed for projektarbejdet (Schelde

Andersen, Søndergaard 2012). I og med at projektarbejdet udarbejdes i en relation mellem kunde og basisorganisation, har projektarbejdet til formål ikke kun at opfylde kundes behov, men samtidig også at være værdiskabende for basisorganisationen, idet der uden værdi for basisorganisationen ikke ville være en pointe i at gennemføre et projektarbejde. Værdien kan for eksempel være i form af at bringe basisorganisationen indtægt eller at udvikle basisorganisationen (Newton 2009).

Det betyder altså at der faktorer uden for projektorganisationen, som har en indvirkning på og interesse i projektarbejdet. Disse kaldes interessenter, og det kan siges at de er eksistensgrundlaget for projektorganisationen, idet denne ikke ville eksistere uden interessenterne (Schelde Andersen, Søndergaard 2012). Det har endvidere den betydning, at projektorganisationen eksisterer i et felt, hvor der skal navigeres mellem interessenternes ønsker, som består af basisorganisationens kontekst og kundens behov, og de projektdeltagere der er i projektorganisationen. Til at varetage denne opgave er der en projektleder, og dennes rolle vil blive gennemgået i det følgende afsnit.

Projektlederens Rolle – Kort Fortalt

Ethvert projekt har nogle mål som skal nås, for at projektet giver værdi. Disse skal opnås med nogle fastsatte ressourcer, samtidig med de skal have en bestemt kvalitet og de skal opfyldes inden for en given tid. Disse 3 parametre, ressourcer, tid og kvalitet kaldes for projekttrekanten, og er fastsatte i samarbejde mellem kunde og basisorganisation (Kousholt 2014). Det er altså ikke projektlederens rolle, at være den der alene definerer, hvilke rammer der skal sættes for projektet.

Det er derimod projektlederens rolle at være bindeleddet mellem basisorganisation og projektorganisation, således at der kan justeres på parametrene i projekttrekanten, og på den måde give kunden det ønskede produkt. Projektorganisationens kommunikation med basisorganisation og kunde, foregår altså gennem projektlederen, hvis rolle blandt andet bliver som mægler mellem parterne, så målene kan blive opfyldt (Schelde Andersen, Søndergaard 2012). Sagt på anden vis, så er det projektlederens rolle at realisere den værdi projektet kan have for basisorganisationen (Kousholt 2014, Schelde Andersen, Søndergaard 2012). Det betyder også at projektlederen har en form for formel magt til at træffe beslutninger, som ikke ligger hos de øvrige medlemmer i projektgruppen, om end den endelige magt³ ligger ved basisorganisationen (Kousholt 2014).

Ud over at være bindeled mellem basisorganisation og projektorganisation, samt overholdelse af projektets rammer, så har projektledens også projektets udførelse som ansvarsområde (Schelde Andersen, Søndergaard 2012).

Med det menes der, at det er projektlederens ansvar, hvordan deltagerne i projektgruppen samarbejder om at løse den opgave de står over for (Newton 2009). Det ligger som en indlejret præmis i projektarbejdet at projektgruppen må være i stand til at nytænke og udvikle. Dermed må projektlederen også selv være villig til læring og udvikling under projektarbejdet (Schelde Andersen, Søndergaard 2012). Projektlederen må derfor i fællesskab med projektgruppen kunne konstruere og eksperimentere med forskellige grundantagelser omkring projektet, projektets ledelse, deltagere og relationer for på den måde at finde den form på projektarbejdet, der bidrager konstruktivt til projektets fremdrift (Schelde Andersen, Søndergaard 2012).

Idet der skal eksperimenteres med dette, medfører det, at der er mulighed for at hente personer ind i projektgruppen med forskellige uddannelser og baggrunde. Det medfører også at projektlederen selv ikke nødvendigvis har samme uddannelse som alle projektdeltagerne (Kousholt 2012). Det betyder at

³ Begrebet formel magt er lånt fra Foucault, og betyder at projektlederen har magt i kraft af sin status som leder og ansvarshavende.

projektlederen skal udøve ledelse i og af sociale processer, samt at disse processer sker i relationerne mellem personer med forskellig faglighed, altså at de sker i en tværfaglig relation (Schelde Andersen, Søndergaard 2012, Mikkelsen, Riis 2011). Ud fra dette kan man altså formode, at projektlederen ikke leder projektarbejdet som en udenforstående fra projektgruppen, men også selv indgår i projektarbejdets processer, og man kan dermed ikke se projektlederen udelukkende som værende isoleret fra projektgruppen. Projektlederen må nærmere ses som også værende en del af projektgruppen, og de tværfaglige relationer der er i den.

Den rolle projektlederen har, kan altså ses som værende todelt. På den ene side står projektlederen uden for projektgruppen, som en leder med ansvar. På den anden side er projektlederen en del af de tværfaglige relationer der er i projektgruppen. Det næste afsnit vil se nærmere på projektgruppen og de relationer der kan foregå i denne.

Projektgruppen og dens Struktur

Projektgruppen består af en række deltagere, som alle skal arbejde sammen inden for rammerne af projektet, om at nå det af basisorganisationen givne mål. De refererer til projektlederen, der, som tidligere nævnt, er den der har det overordnede ansvar for udførelsen af projektet. Hver enkelt projektdeltager er udvalgt til at deltage i projektarbejdet grundet sine kompetencer, og er dermed en specialiseret person, som skal fokusere på det område der ligger inden for sine kernekompetencer. Med andre ord søger man at udvælge de projektdeltagere, der er bedst egnede til at løse en given opgave. Det betyder altså, at projektdeltageren har ansvar for udførelsen og færdiggørelsen af lige præcis sin egen del af projektet, og dermed kun bidrager med en del af løsningen til det færdige resultat. Men at være bedst egnet knytter sig ikke nødvendigvis udelukkende til faglige kompetencer, for eksempel sociale kompetencer kan også have en betydning for om man udvælges til at deltage i en projektgruppe (Newton 2009). Dermed kan evnen til at løse opgaver som en gruppe, eksempelvis vægtes højere end en høj uddannelse, alt efter hvad behovet er i en projektgruppe.

Idet man søger at udvælge den bedst kvalificerede til at løse en opgave, da medfører det, at projektdeltagerne kan komme fra den samme eller forskellige afdelinger internt i organisationen eller fra eksterne organisationer, som er samarbejdspartnere for basisorganisationen. Endvidere kan projektdeltageren være tilknyttet som konsulent (Kousholt 2014). Det betyder, at en projektdeltager ikke nødvendigvis kun arbejder på et projekt af gangen. En projektdeltager kan altså være tilknyttet projektgruppen på enten fuldtid eller deltid. Det betyder også, at en projektdeltager ikke nødvendigvis kun refererer til projektlederen, men også kan referere til egen leder i egen afdeling eller anden organisation. Dermed skal en projektdeltager ikke nødvendigvis kun varetage projektets interesser, men også de interesser egen afdeling eller anden organisation kan have (Mikkelsen, Riis 2011).

Endvidere betyder denne udvælgelse, at projektgruppen er sammensat af en række projektdeltagere, som kan have forskellig uddannelse og baggrund, og som ikke nødvendigvis kender hinanden på forhånd. Dermed bliver projektarbejdet et tværfagligt samarbejde, og projektdeltagernes vilkår bliver, at måtte lære at navigere i denne tværfaglighed (Mikkelsen, Riis 2011).

Og netop denne struktur i projektarbejdet kan være noget af det der skaber værdi for de organisationer, der benytter projektarbejde som arbejdsmetode. Idet en projektarbejder kan være tilknyttet projektgruppen på deltid eller fuld tid, så har man muligvis mulighed for at optimere hvordan projektarbejderens ressourcer kan udnyttes bedst muligt, og på den måde skabe værdi for kunde og basisorganisation. Og idet projektgruppen opløses ved projektets ophør, da har man mulighed for at dirigere projektdeltagernes ressourcer andre steder hen i organisationen, og på den måde have en række folk ansat, som har høj specialisering, som dermed kan skabe værdi andre steder i organisationen.

Endvidere er det, som tidligere nævnt, en fordel at projektlederen er en integreret del af projektgruppen, idet han dermed har mulighed for at have overblik over processen. Samtidig bliver projektgruppen mere eller mindre selvstyrende og selvkørende, idet den kommer til at fungere som en organisation i organisationen. Det betyder at basisorganisationen har mulighed for at have mange projekter kørende på en gang, som hver især har sin egen ledelse, og dermed kan basisorganisationen frigøre blandt andet ledelsesmæssige ressourcer.

Slutteligt kan der argumenteres med, at projektarbejdet som tidligere nævnt er en kompleks arbejdsmetode, som hele tiden må være fleksibel og smidig, for at kunne tilpasses de krav der stilles til, hvordan stadig mere komplekse opgaver kan løses i en organisation. Ved at kunne være fleksibel og smidig i forhold til sammensætningen af projektgruppen, da har man den fordel, at man kan trække på viden fra forskellige faggrupper med forskellig viden, så der kan være basis for at få et mere nuanceret resultat. Og idet dette resultat er opnået af specialiserede projektdeltagere, da kan det tænkes, at det udarbejdede resultat er mere unikt, hvilket dermed kan øge værdien for kunde og basisorganisation.

Tværfaglighed kan altså være med til at skabe værdi for basisorganisationen, blandt andet gennem hvordan projektgruppen sammensættes, forbruget af ressourcer, graden af specialisering samt nuancering og unikhed af resultatet. Men når mennesker skal samarbejde i tværfaglige projektgrupper, kan man støde på en række problemer. Dette vil det næste afsnit "Tværfagligt Samarbejdet i Projektgrupper" omhandle.

Tværfagligt Samarbejdet i Projektgrupper

Som tidligere beskrevet, består projektgruppen af en række projektdeltagere med forskellig baggrunde, som alle skal arbejde sammen for at nå et mål. Der eksisterer ikke allerede en løsning eller en vej hen mod det mål, og derfor må projektgruppen være innovativ, nyskabende og lærende i sin tilgang projektet. En måde projektarbejdet imødekommer dette, er ved at de fornødne mennesker med de fornødne kompetencer kobles til projektarbejdet. Det betyder altså at projektarbejdet er et tværfagligt samarbejde, hvor der kan være folk med mange forskellige uddannelser og baggrunde, og at disse mennesker skal sammen lære at lære sammen.

Ifølge West udspringer ens identitet blandt andet fra, at man kommer fra forskellige faggrupper (West 2014). Det betyder altså at i en projektgruppe, vil hver enkelt faggruppe komme med sin egen følelse af selv, og sin egen måde at forstå tingene på. Men ifølge Rønnow er et succesfuldt projektarbejde mere end summen af de enkeltes indsatser (Rønnow 2011). Søholm & Storch mener endvidere, at projektgruppen er afhængig af, at der eksisterer en stærk vi-følelse i projektgruppen (Søholm, Storch et al. 2005). Det betyder altså at projektarbejdet foregår i en spænding mellem individ og projektgruppe. Denne spænding kan opstå, idet man kan forestille sig, at det at indgå i en projektgruppe, kan udfordre den fagidentitet man bringer ind i samarbejdet. Ifølge Rønnow er en udfordring ved projektarbejdet at projektdeltagerne kan gribe ind over hinandens kompetenceområder, hvilket kan gøre projektarbejdet problemfyldt idet projektdeltagerens rolle kan blive mere diffus. Man kan argumentere for, at en udviskning af roller kan være med til at danne vi-følelsen i projektgruppen, men ifølge Rønnow bør der være klart definerede roller mellem projektdeltagerne, for at gruppen kan fungere mest effektivt (Rønnow 2011). Der kan altså blive et skisma mellem projektdeltagerens fagidentitet og gruppeidentitet, som

kan påvirke projektgruppens effektivitet som helhed. Dette kan give projektgruppen udfordringer, idet tværfaglighed er en præmis for projektgruppen, som dermed også kan blive en ulempe. Og denne ulempe kan tænkes at blive mere betydelig for projektgruppen, når man kigger på den tendens der er i udviklingen af projektarbejdet.

Ifølge West bliver projektgrupper mere mangfoldige i deres sammensætning og funktionsmåde (West 2014). Projektdeltagere kan skiftes ud og erstattes efter behov, og idet projektorganisationen er midlertidig i sin eksistens, da må projektdeltagerne hele tiden være parate til at lære at tilpasse sig skiftende forhold, hvis de skal være effektive (West 2014). Dette findes problematisk, især hvis projektdeltagerne ikke besidder kompetencerne til denne omskiftelighed. Endvidere kan vi-følelsen blive svær at finde, hvis der konstant er forandringer i projektgruppen.

Ifølge Søholm & Storch vil kreativiteten og innovationen i en projektgruppe være større, jo større tværfaglighed der er i projektarbejdet i form af involvering af flere forskellige faggrupper (Søholm, Storch et al. 2005). Dette støttes af West, som dertil mener, at i tværfaglige projektgrupper, hvor der udveksles

synspunkter og erfaringer, vil der i højere grad blive sat spørgsmålstejn ved tidligere antagelser, og at der dermed gives plads til at finde nye og forbedrede måder at gøre tingene på (West 2014). Der kan endvidere tilføjes til dette, at West mener, at tværfaglighed rummer bredde i de perspektiver der fremstilles i en projektgruppe og at disse giver grundlag for en kritisk tilgang, som gør det muligt for projektgruppen at gennemføre radikale forandringer, som kan forbedre produkter, serviceydelser og arbejdsformer (West 2014). Men som modpol til dette, mener West at det tværfaglige samarbejde kan blive problematisk, hvis der bliver for mange forskellige faggrupper (West 2014). Det kan true projektgruppens tryghed, og det kan have indflydelse på kreativitet og innovation i projektgruppen, idet utrygge projektdeltagere muligvis ikke føler sig komfortable ved at afprøve nye ideer sammen med de andre projektdeltagere (Søholm, Storch et al. 2005). Endvidere kan det være en ulempe at der ikke er nok diversitet i projektgruppen. Ifølge West vil projektdeltagere med meget ens baggrund, synspunkter og erfaringer hurtigere komme igennem konflikter, idet der hurtigere opnås enighed og vi-følelse (West 2014). Men som tidligere nævnt vil der blive stillet bedre spørgsmål til tidligere antagelser, når flere faggrupper er involveret, og dermed er der en sandsynlighed for,

at læring kan blive hæmmet hvis projektgruppen ikke har stor nok tværfaglighed. Og netop oplevelsen af for eksempel faglige konflikter kan være det der gør at der stilles spørgsmål til tidligere antagelser, og der kan dermed argumenteres for, at for lidt tværfaglighed kan være en hæmsko for læring i projektgruppen.

Idet projektgruppen er afhængig af at lære at finde nye løsninger via kreativitet og innovation, kan man argumentere for, at det tværfaglige præmis kan have nogle problematiske følger for læringen i projektgruppen. På den ene side kan det tænkes at involveringen af mange forskellige faggrupper, vil højne kreativitet og innovation, og dermed vil højne læringen. På den anden side kan det have den modsatte effekt, og læringen i projektgruppen kan muligvis blive hæmmet.

Man kan altså sige, at der ligger en række problematikker indlejret i selve projektarbejdets natur, og man kan ud fra ovenstående argumentere for, at tværfaglighed kan have en indvirkning på de læreprocesser der kan ske i en projektgruppe. Og netop dette spændingsfelt ønsker dette speciale at undersøge nærmere.

Problemformulering

Som følge af ovenstående, tager specialet udgangspunkt i følgende problemformulering:

”Hvordan kan man forstå de tværfaglige processer i forhold til en projektgruppes læringsproces?”

For at kunne svare på denne problemformulering, er det blevet valgt at dele den op i to undersøgelsesspørgsmål. Disse spørgsmål kan hver især ikke svare på problemformuleringen, men tilsammen forventes det at de i sidste ende kan samles i konklusionen og således give et mere nuanceret svar.

Undersøgelsesspørgsmålene er som følger:

- Hvordan er en projektgruppes læringsproces?
- Hvordan kan man forstå tværfaglige processer?

For i det hele taget at kunne tale om en læringsproces, må man først have et begreb om, hvad læring er. Der findes mange forskellige definitioner på det, og hvordan det foregår, men dette speciale vælger at tage udgangspunkt i Etienne Wengers sociokulturelle teori om læring i praksisfællesskaber og hvilke implikationer det kan have. At Wenger anlægger et sociokulturelt syn på læring, betyder at læring

sker gennem interaktion og samarbejde, samt at læring skal forstås ud fra den kontekst, den foregår i (Dysthe 2003, Stegeager, Laursen 2011). Sagt med andre ord, bliver læring en kollektiv aktivitet, der sker i konteksten af samt er betinget af projektgruppen. Wenger arbejder ud fra fire kernebegreber, der skal være til stede, for at social deltagelse kan karakteriseres som en lærings- og erkendelsesproces; Praksis, mening, fællesskab og identitet (Wenger 2004).

Disse vil blive beskrevet nærmere i kapitlet ”Læring i Praksisfællesskaber”. Disse fire kernebegreber, forventes at kunne anvendes til belyse, hvilke betingelser der må være til stede i projektgruppen, for at der kan tales om læring i et praksisfællesskab. Ved at benytte Wengers teori om praksisfællesskaber, får man derfor mulighed for at kigge på den læringsproces der sker i projektgruppen som enhed, frem for at anskue læring som noget der sker for individet, samt hvad der betinger denne læring, og dermed kan man belyse hvordan en projektgruppes læringsproces kan være.

For at forstå tværfaglige processer, må man først have en forståelse af begrebet tværfaglighed, og hvad det indebærer. Derfor ønsker jeg først at give et bud på, hvad tværfaglighed er, ud fra en mere generel forståelsesramme. Dernæst vil jeg anlægge et socialkonstruktionistisk syn på denne tværfaglighed ved at benytte Kenneth Gergens teori om relationel tilblivelse. At anlægge et socialkonstruktionistisk syn på denne del af specialet, betyder at sproget og den måde vi taler om tingene på, er den måde vi skaber verden på. Gergen bryder op med den individualistiske tradition, hvor individet skaber og former omgivelserne, og han mener i stedet at tanken om individuel bevidsthed formes gennem relationelle processer altså sproget (Gergen 2010). Ved at benytte Gergens teori får man dermed mulighed for, at anskue hvordan sproget, og den måde man taler om tværfaglighed, i en projektgruppe skaber og former for eksempel projektgruppen, projektet og projektdeltagerne.

Idet jeg benytter Gergens teori om relationel tilblivelse, får jeg mulighed for at anskue projektgruppen som en samlet tværfaglig enhed, som formes i og af relationer, frem for en gruppe af individer der hver især former projektgruppen.

Det betyder at tværfagligheden er med til at forme projektgruppen. Ved at kombinere dette med Wengers teori om læring i praksisfællesskaber, må det betyde at, det bliver muligt, at belyse hvordan projektgruppen lærer i tværfaglige relationer. Derfor forventes det, at jeg, ved at kombinere de to teorietikere i en samlet konklusion, får mulighed for at svare på min oprindelige problemformulering. Dog kræver en sådan besvarelse, at jeg i henhold til ovenstående svarer på de to undersøgelsesspørgsmål, hvorfor de næste afsnit vil søge at gøre dette.

Hvordan er en Projektgruppes Læringsproces?

Som tidligere beskrevet, må man først definere og forstå begrebet læring, inden man kan forstå den hvordan en projektgruppes læringsproces kan være. Derfor vil jeg starte ud med at give en mere generel definition af begrebet læring, inden jeg går videre til at beskrive projektgruppens læringsproces.

Hvad er Læring?

Det læringsteoretiske felt spænder over meget forskellige teoretiske forståelser af læring. På den ene side er der de teorier der fokuserer på menneskers individuelle kompetencer for eksempel Pavlov, Skinner og Piaget. På den anden side er der de socialt orienterede teorier, hvor læring primært forklares med henvisning til deltagelse i sociale fællesskaber, hvor under Bandura og Cole kan nævnes (Stegeager, Laursen 2011). Også Wenger hører til sidstnævnte kategori, hans definition af læring vil blive gennemgået i næste afsnit. Alle disse teorier vil ikke blive diskuteret i dette speciale. Blot gøres der opmærksom på, at disse teorier hver især byder på deres eget bud på hvordan læring defineres, samt hvordan læring foregår. Det betyder dermed, at der ikke er en endegyldig definition på begrebet, som kan gøre sig gældende i alle situationer. Alligevel vil det følgende afsnit søge at tilnærme sig en mulig definition på begrebet læring.

Læring har traditionelt set været knyttet til den formaliserede undervisning og uddannelse. I den tradition handler læring om tilegnelse af kundskaber som er blevet defineret og afgrænset af pensum og læreplan, og som er blevet konkretiseret af de krav der stilles til eleven ved eksamen (Stegeager, Laursen 2011). Følger man denne definition af læring, da

har det den konsekvens, at læring er noget som defineres af en anden person end den lærende. Endvidere bevirker den at der er et på forhånd givent resultat, som kan læres, og som må anses for at være rigtigt. Oversættes dette til en projektgruppe giver det, at projektdeltagerne bliver elever, som skal tilegne sig kundskaber, som på forhånd er blevet defineret af kunde og basisorganisation og dermed af den foreliggende opgave. Endvidere vil der være et rigtigt resultat som kan evalueres ved projektarbejdets ophør, i form af værdien af det udarbejdede resultat.

Om end denne definition kan være anvendelig, så har den også en række implikationer, der ikke er forenelig med projektarbejdet. Idet det ligger i projektarbejdets natur at det skal være innovativt og udviklende, da kan man ikke tale om, at der findes et enkelt rigtigt resultat. I stedet findes der mange mulige løsninger, hvor det er projektgruppens ansvar at finde den løsning, de finder bedst. Det har også den konsekvens, at den læring der finder sted i projektgruppen ikke kan kontrolleres af andre end dem der skal lære, og dermed bliver ovenstående definition på læring for snæver. Derfor findes det relevant at kigge efter andre definitioner på begrebet læring, som kan være mere anvendelige.

Ifølge Jank er læring ændringer i refleksions- og handlekompetencer på baggrund af selvorganiseret forarbejdning af ydre stimuli og indre impulser (Jank, Meyer 2006). Ifølge denne definition har man lært noget, når man ændrer den måde man tidligere har tænkt eller handlet på. Dette sker som følge af et samspil mellem en ekstern påvirkning og samt indre mentale processer, processer man selv er ansvarlig for at organisere. Selv om denne definition taler om en ydre stimuli, en ekstern påvirkning, så synes denne definition at lægge op til at læring er noget der sker for individet, frem for noget der sker med individet. Endvidere lægger definitionen op til at individet lærer fra omgivelserne, uden at omgivelserne lærer fra individet, læring bliver dermed en proces der stopper hos individet. Dermed kan man forklare hvordan den enkelte projektdeltager kan lære fra projektgruppen, men ikke hvordan projektgruppen kan lære som en enhed.

Som en videreudvikling af dette kan læring defineres på følgende måde: Læring er en tilpasningsorienteret, fastholdt adfærdsforandring, med reference til den lærendes interaktion med omverdenen, som er baseret på bearbejdning og anvendelse af erfaringer og viden (Stegeager, Laursen 2011). Ved at benytte denne definition af læring, bliver læring et reguleret forhold mellem individ og omverden, som sker på baggrund af bearbejdet viden og erfaringer, som bliver til nye erfaringer og tilegnet viden (Stegeager, Laursen 2011). Idet det sker i interaktion, antydes der at læring sker i et samspil mellem individ og omverden, som over tid vil føre til ændringer i individets adfærd, og som bliver til ny viden og erfaring. Det betyder, at projektdeltageren bringer sine tidligere erfaringer ind i projektarbejdet, og at disse gennem projektarbejdet bliver til nye erfaringer og nye måder at handle på. Dermed bliver læring en fremadrettet udvikling eller proces, om man vil, der kan bringe projektarbejdet frem ad mod nye resultater, som udspringer af tidligere erfaringer.

På baggrund af ovenstående, vil læring i dette speciale blive defineret som en proces der sker i samspil med omverdenen, som udspringer af tidligere erfaringer og som medfører ny viden og handlemuligheder. Fælles for alle de ovenstående definitioner er, at de omhandler hvordan et individ lærer, og ikke hvordan man lærer som en gruppe. Alligevel findes det brugbart at have en mere generel definition af begrebet læring, idet meget læringsteori traditionelt set tager afsæt i eller gør op med individets læring. Ved at vide hvad det vil sige at lære som individ, da bliver det nemmere at forstå hvad det vil sige at lære som gruppe. I næste kapitel belyses det, hvilke konsekvenser det kan have, at anlægge et sociokulturelt perspektiv på læring.

Et sociokulturelt læringsperspektiv

Den sociokulturelle læringsteori bygger på den forståelse at læring er situeret (Stegeager, Laursen 2011). Det betyder at viden tilegnes i de situationer hvor de udøves, og mulighederne for læring er dermed betinget af adgang til praktiske opgaver i fællesskabet. Endvidere er læring betinget af, at andre praktikere synliggør denne viden for den lærende, gennem sine handlinger (Stegeager, Laursen 2011). Det betyder altså at det at "kunne" eller "vide" noget bliver afhængigt af de relationer mennesket indgår i. Dermed er individets evne til at deltage i sociale relationer og praksisser fundamentalt grundlæggende for læring i den sociokulturelle læringsteori (Dysthe 2003). Sagt med andre ord er mennesker afhængige af andre mennesker for at lære.

Selv om det sociokulturelle perspektiv bygger på en konstruktivistisk anskuelse af læring, så adskiller de sig på et meget vigtigt punkt. I den konstruktivistiske tankegang skabes viden primært som individuelle processer. Dette gør sig ikke gældende i sociokulturel læringsteori. Her sker læring i relationer, og dermed skabes viden gennem relationer og er afhængig af den kontekst mennesker befinder sig i (Stegeager, Laursen 2011). Dermed sagt at læring

ikke er en indre proces i mennesket, men en proces der sker i og gennem omgivelserne.

Sociokulturel læringsteori lægger stor vægt på sprogets læringspotentiale. At lære at kommunikere er at blive et sociokulturelt væsen i denne tankegang (Dysthe 2003). Det er ved at lytte, samtale, efterligne og interagere med andre at man får viden. Man lærer at bruge sproget til at påvirke andre eller for at få dem til at handle, og mennesker former sig selv og andre gennem kommunikation. Kommunikation giver os adgang til en kulturel mangfoldighed, som udvider sig, jo flere relationer og kontekster man indgår og får del i (Dysthe 2003). Idet denne viden er afhængig af konteksten, betyder det også at det er gennem sproget man lærer hvad der er værdifuldt og rigtigt i en given kultur (Dysthe 2003). Dermed kan sproget ikke bruges til en neutral eller korrekt afbildning af virkeligheden, idet viden afhænger af konteksten. Tværtimod vil enhver sproglig fremstilling indebære holdninger og vurderinger, og dermed placere viden og mennesker i en kulturel tradition (Dysthe 2003).

Dette står i kontrast til rationalistiske ideer om, at tænkning er en abstrakt indre proces, der afspejler virkeligheden, idet sociokulturel tænkning ikke tillader en rigtig men mange mulige virkeligheder (Dysthe 2003). Det har den konsekvens, at viden ikke er subjektiv, og dermed ændrer den viden et menneske har sig efter den kontekst eller situation det befinder sig i.

For at opsummere det sociokulturelle læringsperspektiv, så sker læring i relationer i kontekster. En vigtig nøgle til denne læring er sproget, som mennesker bruger til at forme sig selv og andre med. Dette er nogle af de grundtanker Wenger bygger sin teori om praksisfællesskaber på. Dette vil blive behandlet nærmere i næste afsnit, med henblik på at belyse hans teori om læring i praksisfællesskaber.

Wengers Perspektiv på Læring

Wenger mener i tråd med den sociokulturelle læringsteori, at læring er en kollektiv aktivitet, og at det sker som imitation i samspil med den lærendes egen praksis. Han mener at læring er situeret, hvilket betyder, at læring sker i den kontekst man befinder sig i (Wenger 2004). Dermed anser han også læring som uadskillelig fra socialisering og identitetsudvikling, og det medfører at en læreproces bliver det samme som menneskets sociale og kulturelle integration i fællesskabet (Stegeager, Laursen 2011, Lave, Wenger 2003). Dermed mener Wenger, at mennesker er afhængige af hinanden for at lære, samt at udvikling af vores identitet, vores selv'er, er det samme.

Dette fællesskab er hierarkisk opbygget. I centrum af det findes de mest erfarne og kompetente medlemmer, som er dem der har autoritet til at sætte standarderne for godt og dårligt (Stegeager, Laursen 2011). I periferien findes novicerne, de ny ankomne, og deres kompetencer anses for at være sporadiske. Novicerne har legitim perifer adgang til praksis, og de accepteres kun som praktikere, forudsat at deres praksis udøves fra underordnede positioner (Stegeager, Laursen 2011). Læreprocessen følger altså ifølge Wenger fastlagte læringsbaner, hvor novicen føres fra periferien til centrum i fællesskabet. Sagt med andre ord så har man som nyankommet ikke

direkte adgang til fællesskabet, men bliver sluset ind i det over tid. Dette sker gennem imitation af de erfarne og kompetente medlemmer i samspil med den lærendes egen praksis og øvelse (Stegeager, Laursen 2011). Gennem denne proces antager novicen fællesskabets sociale identitet, og former tilmed sin personlige fagidentitet (Lave, Wenger 2003). Det betyder altså, at med tiden bliver novicen til den erfarne i fællesskabet, men dette sker kun i det omfang, at de, der allerede er erfarne, lader sig imitere, mens novicen lærer i praksis. Igennem denne proces udvikler novicen sin fagidentitet og bliver en større del af fællesskabet.

Derfor kan man argumentere for, at jo mere novicen kan identificere sig med fællesskabet, jo mere autoritet vil novicen få i fællesskabet. Men dette kræver at novicen har adgang til fællesskabet, samt at den erfarne og kompetente er villig til at dele af sin viden. Derfor bliver det en præmis ifølge Gergen, at viden bliver distribueret, altså delt i fællesskabet. En måde at distribuere viden på er gennem sproget, og det indtager således en central rolle i læring ifølge Wenger (Wenger 2004, Dysthe 2003). Her trækker Wenger på inspiration fra Vygotsky, som ser sproget som en åbning mellem det ydre og det indre. Med det ydre menes der kommunikation med andre, mens der

med det indre menes tænkning og tanker (Stegeager, Laursen 2011). Det betyder at ens tanker, eller den måde man tænker om ting, bliver formet gennem kommunikation, og dermed i relation med andre. Wenger mener, at den måde man lærer, og den måde man tænker om ting, udvikles via distribution blandt andet gennem sproget, altså den udvikles i relationen med andre mennesker (Stegeager, Laursen 2011, Wenger 2004). Vygotsky mener endvidere, at menneskets tanker er former for kommunikation, som det tidligere har mødt, taget til sig og bruger som ressourcer i fremtidige situationer, sagt med andre ord er tanker erfaringer (Stegeager, Laursen 2011). På samme måde mener Wenger, at menneskets tanker formes i relationer, og at disse bruges som erfaringer i fremtidige situationer (Stegeager, Laursen 2011). Læringen knytter sig endvidere til at man behersker de redskaber og artefakter, der anvendes inden for den givne ramme. At vide eller kunne noget refererer derfor ikke i første omgang til en mental tilstand eller proces, men betragtes af Gergen primært som en aktivitet (Stegeager, Laursen 2011). Det betyder, at er man ikke i stand til at handle praktisk og udføre en given aktivitet i en kontekst, da har man ifølge Wenger altså ikke viden, og man kan ikke noget. I hvert fald ikke noget som har værdi i den givne kontekst.

Viden er ifølge Wenger organiseret i praksisfællesskaber, og disse kan siges at udgøre den sociale ramme for den eksisterende viden, og hvordan den anvendes i praksis (Stegeager, Laursen 2011). Dette bygger på inspiration fra Dewey. Dewey mener, at vi skaffer os kundskab ved at deltage i praktiske læringsaktiviteter, og ved at agere med andre mennesker. Han er desuden optaget af, at kundskaber altid er indvævet i en samfundsmæssig sammenhæng og ikke kan løsrydes fra denne (Stegeager, Laursen 2011). Wenger adskiller sig dog fra Dewey på den måde, at Dewey anser læring som en individuel proces, der sker gennem og former fællesskabet, hvor Wenger mener at fællesskabet former individet (Stegeager, Laursen 2011). Og netop denne pointe vil det næste afsnit om læring i praksisfællesskaber tage afsæt i.

Læring i Praksisfællesskaber

Wenger bygger sin teori om læring i praksisfællesskaber på fire grundpræmisser:

1. Alle mennesker er sociale væsener, hvilket er centralt for læring
2. Kundskab er det samme som kompetencer på forskellige områder, som er værdsatte
3. Kundskab er forbundet med deltagelse og aktivt engagement
4. Læring skal producere betydning, det vil sige menneskets evne til at opleve verden og sit engagement som meningsfuldt (Lave, Wenger 2003)

Idet der er fokus på deltagelse, betyder det, at individuel læring bliver et spørgsmål om at være engageret i og bidrage til fællesskabet. Dermed bryder Wenger dualiteten mellem det sociale og det individuelle (Lave, Wenger 2003). Og eftersom læring omformer, hvem vi er, og hvad vi kan gøre, er læring en identitetserfaring, som afhænger af fællesskabet i Wengers optik (Wenger 2004). Wengers teori om læring i praksisfællesskaber har fokus på handling, ikke sproglig interaktion, idet han anser praksis som værende handlinger, der indgår i en historisk og social sammenhæng, for at føre mening, til det vi gør (Wenger 2004). Ud fra dette er et praksisfællesskab, et fællesskab der handler sammen. Men et praksis-

fællesskab er ikke synonym med en gruppe, et team eller et netværk, idet man kan være medlem af disse, uden at deltagerne er involveret i fælles handling. Hvilket som tidligere nævnt er et af karakteristikaene ved et praksisfællesskab. Et praksisfællesskab er endvidere karakteriseret ved, at deltagerne har gensidigt engagement, fælles opgaver og fælles repertoire. Med fælles repertoire mener Wenger, at deltagerne for eksempel har de samme rutiner, benytter de samme redskaber eller arbejder inden for samme genre (Lave, Wenger 2003). Slutteligt tilføjer Wenger, at deltagerne i et praksisfællesskab kan have udfyldende eller overlappede kompetencer (Wenger 2004). Med det mener han, at de enkelte deltagere i et praksisfællesskab tilsammen har de kompetencer, der behøves i fællesskabet og disse kompetencer kan være overlappende så flere deltagere har kompetencer der griber ind over hinanden, eller de kan være helt forskellige. Kan man så ud fra dette sidestille en projektgruppe med et praksisfællesskab? En projektgruppe er tidligere karakteriseret ved, at det er en gruppe mennesker der arbejder sammen mod et fælles mål. Dermed er der tale om en gruppe mennesker, der skal handle i fællesskab om en fælles opgave, og som fælles repertoire. Og idet de sammen skal løse en opgave for basisorganisationen, da kan man tænke sig, at der må være en eller anden form for gensidigt engagement. Endvidere

er det tidligere beskrevet, at projektdeltagerne tilsammen formodes at have de kompetencer der skal til for at løse opgaven. Dette er også en præmis der er indlejret i praksisfællesskabet. Ud fra dette synes det at være muligt at en projektgruppe kan sidesættes med et praksisfællesskab.

For Wenger er der fire kernepunkter, når det kommer til læring i praksisfællesskabet: Meningsforhandling, deltagelse, fællesskab og identitet (Wenger 2004). Disse begreber vil blive udfoldet i de herpå følgende afsnit, men idet meningsforhandling og deltagelse ifølge Wenger er nært forbundne, er det valgt at beskrive disse i et afsnit sammen.

Meningsforhandling og Deltagelse

Meningsforhandling er en proces, hvor der udveksles meninger. Det er en åben proces, og kan påvirkes af mange faktorer. Dermed er der en konstant forandring af relationer til verden, som fører til nye fortolkninger og handlinger. Disse er med til at skabe mening og påvirke samtlige deltagere i praksisfællesskabet (Wenger 2004). Med det menes der, at gennem meningsudveksling i praksisfællesskabet, da genskaber og genfortolker praksisfællesskabet, de relationer det har til verden. Gennem denne proces skabes der nye meninger, og det påvirker alle deltagere i praksisfællesskabet. Det må altså betyde, at projektgruppen konstant forhandler hvad der giver mening i deres praksisfællesskab, og derfor er projektgruppen i en konstant udvikling. Eftersom udvikling tidligere er sidestillet med læring i Wengers optik, da må det også betyde, at projektgruppen er i en kontinuerlig læreproces. Og i og med at det påvirker hver enkelt projektdeltager, da må de også kontinuerligt befinde sig i en lærings og forandringproces. Dermed kan projektgruppen ikke ses som en konstant, men må nærmere betragtes som en foranderlig entitet. Endvidere må det også betyde, at hvad der giver mening i en projektgruppe, konstant kan være udsat for forandring. Det eneste der er konstant i denne optik er, at det sker gennem en forhandling i projektgruppen.

Wenger har to begreber, som han finder essentielle for meningsforhandling. Disse er deltagelse og tingsliggørelse, og de indgår i et samspil i meningsforhandlingen (Wenger 2004). Deltagelse og tingsliggørelse kan ikke betragtes isoleret, de udgør et par. De er indbyrdes afhængige, og man må forstå det ene begreb, for at forstå det andet. Disse skal ikke ses som modsætninger men som en dualitet, idet de via deres forskellige sammenhænge forårsager forskellige opfattelser af mening (Wenger 2004). Sagt med andre ord så kan der ikke være deltagelse, uden at der samtidig også er tingsliggørelse. Deltagelse, mener Wenger, er en sammensat proces. Den indebærer følelser, tænkning og handling. Processen er både personlig og social. Med det mener Wenger, at den skal ses både som en deltagelsesproces, og som en relation til andre, som er del af denne proces (Wenger 2004). Dermed kan det siges, at ved at deltage i praksisfællesskabet, da investerer projektdeltagerne deres følelser, tanker og deres handlinger. Og netop det at projektdeltagerne gør det, er med til at skabe projektgruppens identitet. Med andre ord kan man sige, at de handlinger projektdeltagerne udfører i fællesskabet, påvirker fællesskabets identitet. Eftersom handlinger og læring er tæt forbundne, så må det dermed betyde, at gennem læring, da bliver projektgruppen formet. Men samtidig med dette, så

påvirker processen også den enkelte projektdeltager. Ud fra dette kan det altså tolkes, at den enkelte deltager ikke kun deltager i praksisfællesskabet, men også skaber relationer til de andre deltagere. Det betyder altså, at den enkelte projektdeltager er tæt forbundet til relationer andre projektdeltagere når der tales om læring. Og idet læring forudsætter deltagelse, da må det også betyde, at vælger en projektdeltager at stille sig uden for praksisfællesskabet i projektgruppen, da vil han blive udelukket fra at kunne lære, og dermed vil han ikke kunne udvikle sin identitet gennem projektgruppen. Samtidig vil han ikke have mulighed for at påvirke meningsforhandlingen, og dermed vil han heller ikke være i stand til at præge projektgruppen. Deltagelse danner dermed grundlag for, at der skabes en fælles identitet, og er en aktiv handling. Wengers begreb identitet, vendes der tilbage til i afsnittet "Identitet", hvorfor det ikke forklares yderligere her.

Ud over at deltagelse i praksisfællesskabet dermed former menneskets oplevelser, så former den altså også fællesskabet (Wenger 2004). Oplevelsen af deltagelse er forbundet med evnerne til at forme fællesskabets praksis. Samtlige praksisfællesskaber danner abstraktioner, historier og udtryk, der tingsliggør en del af den fælles praksis. Tingsliggørelse betyder, at en bestemt forståelse får form samtidig med, det er en abstraktion (Wenger 2004). Med det mener Wenger, at deltagerne ytrer deres meninger, og at

disse dermed får en form. At det så samtidig er en abstraktion henviser til, at der kan findes fælles træk eller egenskaber, men det viser ikke hele billedet. Med andre ord betyder tingsliggørelse at deltagerne håndgribeliggør en del af den fælles praksis, for at gøre denne håndterbar, men det er stadig kun en tilnærmelse af det fulde billede. Gennem denne proces bliver fællesskabets handlinger formet. Tingsliggørelse kan altså være med til at forklare, den proces hvorigennem praksis formes af fællesskabet, og dermed hvordan fællesskabet blandt andet lærer. Når en projektdeltager ytrer for eksempel en mening, da vil denne blive håndterbar for resten af projektgruppen. I denne håndterbarhed ligger der, at projektgruppen kan forhandle meningen af den. Denne mening vil være formet af projektdeltagerens følelser og tanker, og den vil være formet af projektgruppen. Dermed er meningen ikke objektiv, men bliver til en proces, hvorigennem projektgruppen udvikler sig. Endvidere påvirker den de handlinger der udføres i projektgruppen, og dermed må den være med til at præge læringen i projektgruppen. Ved at der sker en tingsliggørelse, da får projektgruppen altså mulighed for at lære i fællesskab, og dermed udvikle for eksempel nye måder at anskue et problem på eller finde løsninger. At projektgruppen formår at tingsliggøre, kan dermed muligvis være med til at facilitere kreativitet og innovation i projektgruppen.

Fællesskab

Fællesskab består af samspillet mellem gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire. Som tidligere beskrevet er det disse der gør fællesskabet til praksisfællesskabet, og idet praksis er handlinger, da forudsætter det at være del af et praksisfællesskab, at der er gensidigt engagement (Wenger 2004). Ved gensidigt engagement er der ifølge Wenger tre forhold der gør sig gældende; muliggørelse af engagement, forskellighed og partialitet samt gensidige relationer. Dermed er gensidigt engagement er ikke afhængig af homogenitet, og dermed er enighed i fællesskabet ikke en nødvendighed (Wenger 2004). Med andre ord behøves der ikke være enighed i projektgruppen. Projektgruppen kan sagtens lære selv om der er uenighed. I stedet kræver det at alle projektdeltagere deltager i projektgruppen har mulighed for at engagere sig. Dette er altså endnu et eksempel på, at man ikke kan stå uden for projektgruppen, og samtidig have adgang til at lære i praksisfællesskabet. Men at projektdeltageren skal have mulighed, må dermed betyde, at han skal have adgang til praksisfællesskabet, og samtidig have mulighed for at ytre sin mening. Holdes en projektdeltager uden for, er han ikke en del af fællesskabet, og han har dermed ikke adgang til at forhandle mening og indgå i læreprocessen. Men projektdeltageren en del af de gensidige relationer i

projektgruppen, da har han så mulighed for læring i praksisfællesskabet.

Med begrebet fælles virksomhed, mener Wenger, at deltagerne i praksisfællesskabet er forbundet, og arbejder mod et fælles mål. Det der gør, at virksomheden bliver fælles er, at der er sket en fælles forhandlingsproces, og dermed er den fælles virksomhed en forhandlet virksomhed (Wenger 2004). Men denne virksomhed er ofte formet af institutionelle sammenhænge, og dermed er praksisfællesskabet underlagt forskellige krav. På trods af dette mener Wenger at, praksisfællesskabet forhandler deres egen praksis lokalt inden for disse krav, som også kan kaldes for rammer. Det betyder altså med andre ord, at selv om projektgruppen eksisterer i konteksten af basisorganisationen og de krav der måtte være i denne, så forhandler projektgruppen selv internt, hvad der er deres praksis, og dermed hvilke handlinger den ønsker, inden for denne ramme. Basisorganisationen har dermed mulighed for at påvirke projektgruppens læring, om end den ikke har mulighed for at kontrollere den.

Og fordi der sker en forhandling af den fælles virksomhed, da mener Wenger, at der dannes relationer af gensidig ansvarlighed mellem deltagerne. Denne

ansvarlighed medfører at praksisfællesskabet sammen definerer hvad der har betydning og hvornår handlinger er relevante for praksisfællesskabet (Wenger 2004). Praksisfællesskabets fælles repertoire omhandler, hvad fællesskabet har dannet og taget til sig, som en del af dets praksis. Som tidligere nævnt kan det for eksempel være rutiner, handlinger eller endda bestemte ord der bruges i praksisfællesskabet. Fælles repertoire dækker dermed over de ressourcer de praksisfællesskabet har adgang til. Endvidere kan fælles repertoire bruges som en ressource i meningsforhandlinger, idet det er flertydigt og afspejler det gensidige engagement (Wenger 2004). Projektgruppen danner altså selv sin praksis, og i den proces bliver projektdeltagerne ansvarlige og tager ansvar over for hinanden. Dermed kan man sige, at projektdeltagerne tager ansvar for deres læring, og hvordan den skal foregå. Samtidig definerer projektgruppen hvilke handlinger der har værdi og i hvilken sammenhæng. Det er altså ikke op til den enkelte projektdeltager at definere, hvilken retning projektgruppen skal tage, eller i hvilken retning projektet skal udformes. Ud fra dette er det altså også projektgruppen som definerer hvad der er væsentligt at lære, og hvordan det skal foregå. Det kan for eksempel være projektgruppen har brug for en speciel arbejdsrutine, og i så fald har de selv mulighed for at udvikle den. Det skal dog bemærkes, at det vil være under rammerne af basisorganisationen. Endvidere har projektgruppen mulighed

for selv at bestemme hvilke egenskaber eller kompetencer der skal fremmes eller vægtes frem for andre. Og netop det at projektgruppen i fællesskab udvikler sig og ressourcerne i den, kan ses som at de har gensidigt engagement over for hinanden. En projektgruppe, der ikke udvikler sig, kan derfor muligvis mangle dette gensidige engagement.

Identitet

Slutteligt er identitet det sidste kernebegreb Wenger benytter sig af i forbindelse med læring i praksisfællesskaber. Wenger er af den overbevisning, at identitet består af en individuel og en kollektiv del, og at identiteten omhandler egenskaberne til at opnå mening med det, der bestemmer måderne at høre til et praksisfællesskab på. Ifølge Wenger dannes identiteten dermed af, at der sker en meningsforhandling i forhold til oplevelsen af at høre til et fællesskab. (Wenger 2004). Det må altså betyde, at projektdeltagerne skaber deres identitet gennem projektgruppen. Det er ikke kun hvem projektdeltageren er som menneske og individ uafhængigt af projektgruppen, men også hvem projektdeltageren er i projektgruppen. Tidligere blev det beskrevet at Wenger ser identiteten som en dualitet mellem det sociale og individuelle. Det må dermed betyde at projektdeltagerens individuelle person, ikke kan skelnes fra den person han er i projektgruppen. Endvidere må det betyde, at den ene del ikke kan udvikles gennem læring, uden at det påvirker den anden del. Dermed sagt at projektdeltagerens fagidentitet udvikles gennem projektgruppen. At det sker som en meningsforhandling, må altså tyde på, at projektdeltageren bliver præget i den retning, der er værdifuld for projektgruppen. Det må altså betyde at projektdeltageren kun har mulighed for at lære

det der bestemmes af fællesskabet i projektgruppen, og ikke nødvendigvis som han selv ønsker det. Endvidere, da det sker i konteksten af basisorganisationen, så er der altså også her nogle begrænsende rammer for hvilken læring, der kan finde sted. Dermed er det ikke sagt at projektdeltageren ikke kan påvirke det selv, men dette må foregå som en forhandling med de andre projektdeltagere.

Opsummering

Fra ovenstående kan man altså udlede en række konklusioner, som kort vil blive præsenteret i den følgende opsummering. Dette med det formål at svare på undersøgelsesspørgsmål 1, som startede med at spørge "Hvordan er en projektgruppes læringsproces? "

En projektgruppe kan sidestilles med et praksisfællesskab, i det omfang man forudsætter, at der er gensidigt engagement, fælles opgaver og fælles repertoire. Projektgruppen er foranderlig, og gennem meningsforhandling befinder projektgruppen sig i en konstant lærings- og forandringsproces. Dette sker gennem deltagelse og tingsliggørelse, hvor projektdeltagerne investerer deres følelser og handlinger i praksisfællesskabet, og på den måde bliver projektgruppens identitet skabt. Dermed kan der argumenteres for, at de handlinger projektdeltagerne udfører i fællesskabet former læring i projektgruppen. Men derigennem skabes også projektdeltagerens identitet. Dette sker gennem tingsliggørelse, hvor projektdeltagerne forhandler meningen af for eksempel følelser og tanker, så der bliver håndterbare for projektgruppen. Tingsliggørelse kan fremme læring i projektgruppen, og dermed kan det fremme værdier som innovation og kreativitet. Dog behøves der ikke være enighed i projektgruppen. Læreprocessen kræver i stedet at projektdeltagerne engagerer sig i projektarbejdet og projektgruppen. Dette fordrer dog, at projektdeltageren har mulighed for, at deltage i projektgruppens sociale processer, hvilket i sig selv

ikke er givet. Men projektgruppens læring bliver også påvirket af basisorganisationen, selv om læringen ikke dikteres af den. I stedet forhandler projektgruppen deres fælles virksomhed ingen for basisorganisationens rammer. Gennem denne fælles virksomhed bliver projektdeltagerne gensidigt ansvarlige, og det er med til at forme projektgruppens identitet. En del af denne identitet er, at projektgruppen udvikler et fælles repertoire. Dermed lærer projektdeltagerne for eksempel at arbejde sammen eller udvikler en intern arbejdsgang. At projektgruppen udvikler fælles repertoire, kan ses som gensidigt engagement. Igennem denne læringsproces udvikler projektgruppen sin identitet, og dette sker som en følge af meningsforhandling. Idet Wenger ikke adskiller det individuelle fra det sociale, må det altså betyde, at projektgruppens identitet ikke kan udvikles uden at individets identitet også forandres. Men idet det sker i kontekst af basisorganisationen og i meningsforhandling med projektgruppen, så er der en begrænsning på, i hvilken retning projektdeltageren kan udvikle sig.

Efter således at have behandlet undersøgelsesspørgsmål 1, vil næste de næste afsnit søge at afdække undersøgelsesspørgsmål 2 "Hvordan kan man forstå tværfaglige processer? "

Hvordan Kan Man Forstå Tværfaglige processer? Hvad er Tværfaglighed?

I et forsøg på at belyse dette spørgsmål, vil det følgende afsnit give et bud på, hvad tværfaglighed er, inden begrebet sættes ind i et socialkonstruktionistisk perspektiv ved hjælp af Gergens teori om relationel tilblivelse i afsnittet "Relationel Tilblivelse".

Projektgruppen er tidligere blevet beskrevet som en tværfaglig gruppe, idet den består af en række projektdeltagere med forskellig baggrund, som arbejder sammen mod et fælles mål. Men hvad er denne tværfaglighed og hvad indebærer den? Dette vil det følgende afsnit forsøge at svare på.

Hvis man kigger på selve ordet tværfaglighed rent praktisk, består det selvsagt af ordene "tvær" og "faglighed". Ordet "tvær" antyder at noget gør på tvært af noget andet, i dette tilfælde fagligheden. Begrebet faglighed knytter an til både en praktisk og boglig kyndighed eller kompetence inden for et givent felt. Faglighed er dermed knyttet an til uddannelse og erfaringer (Just, Nordentoft 2012). Det giver, at tværfaglighed kan omsættes til, at noget går på tværs af de kompetencer, man har knyttet til sin uddannelse og erfaringer. Dette er dog en meget forenklet og unuanceret definition af begrebet, for hvad er i så fald det "noget", der går på tværs af fagligheden?

En anden definition af Outzen & Outzen giver, at tværfaglighed er et fagligt sammenskudsgilde, som tager udgangspunkt i de faggrupper, der deltager i det tværfaglige arbejde (Outzen, Outzen 2006). Denne definition udvider Just & Nordentoft idet de

definerer tværfaglighed, som en relation der udspiller sig i hverdagen, hvor forskellige faggrupper sammen skal sørge for at udarbejde en løsning. Det tværfaglige arbejde skal hænge godt sammen på tværs af faggruppernes forskellige funktioner og fysiske placeringer (Just, Nordentoft 2012). Endvidere mener de, at tværfaglighed er en arbejdsform, hvor faggrupperne er gensidigt afhængige af hinanden. Dermed er man nødt til at forholde sig til hinandens faglige vurderingsgrundlag, og ifølge Just & Nordentoft er tværfaglighed derfor en læreproces, som udvikles med afsæt i den praksis som allerede findes, og som udfordrer de faglige selvforståelser og traditionelle organiseringsformer (Just, Nordentoft 2012). At en projektgruppe er defineret som værende tværfaglig, betyder altså at den består af en række projektdeltagere med forskellig baggrund, som i det daglige arbejde bryder og udvider grænserne for egen fagidentitet og derigennem skaber nye erfaringer, for at udvikle et resultat til kunden. Dette sker gennem en læreproces, og den er afhængig af samarbejdet mellem forskellige faggrupper, idet en enkelt faggruppe alene ikke besidder løsningen.

Og netop det at en enkelt faggruppe alene ikke besidder løsningen, gør at tværfaglighed bliver en nødvendighed (Just, Nordentoft 2012). Tværfaglige teams kan ifølge West integrere og koble sig sammen på måder enkeltpersoner ikke har adgang til, og ifølge Dunbar bliver der større innovation, jo flere faggrupper der

involveret i det tværfaglige samarbejde (West 2014, Dunbar 1997). Men samtidig kræver det også at der skabes et overblik inden for helheder, der er større end specialisternes, og dette overblik må bygge på forståelse af sammenhænge mellem mange enkeltfænomener (Lind, Blæhr 1990). Det betyder altså, at selv om den enkelte projektdeltager er ansvarlig for sit eget område, da må der stadig være en forståelse af det samlede projekt, og hvordan de andre projektdeltagere bidrager til det. Og idet projektdeltagere er udvalgt med det formål at deres kompetencer komplementerer hinanden, da bliver projektarbejdet afhængigt af, at viden deles i projektgruppen (West 2014, Rønnow 2011).

Som tidligere nævnt formes ens viden og identitet blandt andet på baggrund af ens fag. Det betyder, at i et tværfagligt samarbejde vil der være lige så mange forskellige måder at anskue projektarbejdet på, som der kan være projektdeltagere. Derfor kan kulturforskelle, magtrelationer og måder at kommunikere på spille ind i det tværfaglige samarbejde, og det medfører at tværfagligt samarbejde bliver en kompliceret proces, hvor der grundet for eksempel baggrund, synspunkter og erfaringer kan opstå konflikter.

Ifølge West vil projektgrupper, der er meget ens sammensat i forhold til sådanne parametre, hurtigere komme gennem konflikterne, og dermed hurtigere danne en norm for projektarbejdet og blive mere effektive (West 2014). Omvendt gør det sig ifølge West også gældende, at meget forskellige projektdeltagere vil have sværere ved at løse konflikter og dermed danne norm (West 2014). Dermed kan sådanne projektgrupper blive mindre effektive. De tilføjer dog også, at med tiden kan projektgruppen blive mere homogen gennem det tværfaglige samarbejde, og derfor kan den med tiden blive mere effektiv (West 2014). Samtidig er det netop det, at der er en bredde i tværfagligheden, der danner grundlag for den kritiske tilgang og integration af forskelligartede perspektiver i projektgruppen (West 2014). Med andre ord må projektdeltageren ud over at udvide grænserne for egen faglighed, også lære at være i stand til at integrere andres faglighed og forskellighed i projektarbejdet.

For at opsummere ovenstående er der en række faktorer på spil, når der tales om tværfaglighed. Først og fremmest er tværfaglighed en læreproces, der udvider grænserne for projektdeltagerens faglighed på tværs af faggrupper. De kompetencer den enkelte projektdeltager bringer ind i projektgruppen, kan

ikke undværes, idet de udgør en del af helheden i projektarbejdet, og deling af viden er en præmis for dette. Samtidig er projektgruppen en kompleks instans, hvor mangfoldighed kan føre til konflikter og manglende effektivitet. Tværfaglighed som begreb kan altså godt forstås i sig selv. Det kan være en del af den faglige identitet hos projektdeltagerne, men hvordan denne identitet skabes og udvikles, og hvilken rolle den kan have i projektgruppen, kan være mere kompliceret at forklare. Som et led i at belyse dette, vil begrebet tværfaglighed i de følgende afsnit blive sat ind i en socialkonstruktionistisk kontekst.

Den Socialkonstruktionistiske tradition

Som et led i at svare på undersøgelsesspørgsmålet, "Hvordan kan man forstå tværfaglige processer?", er det blevet valgt at tage udgangspunkt i Gergens teori om relationel tilblivelse. Idet Gergen er socialkonstruktionist, vil det følgende afsnit kort forklare grundantagelserne bag socialkonstruktionisme, inden der dykkes ned i Gergens teori. Dette er for at forsøge at skabe en fælles forståelsesramme med læseren.

Socialkonstruktionismen bygger på den grundantagelse, at alt i verden kan analyseres som sociale konstruktioner, ofte som sproglige udsagn eller fortællinger, også kaldet diskurser (Karpatschof, Katzenelson 2011). At alt kan analyseres som sociale konstruktioner, betyder at mennesker i samspil skaber verden. Dette sker gennem sproget, med andre ord, er det når man taler sammen, at verden bliver meningsfuld, og sproget har derfor en helt central rolle i socialkonstruktionismen (Gergen, Gergen 2005, Karpatschof, Katzenelson 2011). Ifølge den socialkonstruktionistiske tankegang er konstruktionsprocesserne altid sociale og interpersonelle, og dermed er de altid historisk situerede. Det betyder at der ikke findes en bagvedliggende objektiv virkelighed, idet verden vil genskabes i nye relationer og forskellige kontekster (Karpatschof, Katzenelson 2011). Derfor er det ifølge Karpatschof & Katzenelson ikke muligt at formulere en meningsfuld teori om, hvordan ord, sætninger og teorier kan repræsentere verden eller bevidstheden (Karpatschof,

Katzenelson 2011). Det har den konsekvens, at viden aldrig er endegyldig, men snarere en mulig udlægning af virkeligheden.

Socialkonstruktionisme henter inspiration fra socialkonstruktivisme, men må ikke forveksles med denne. Forskellen på de to knytter sig i høj grad an til opfattelsen af forholdet mellem menneske og relationer (Stegeager, Laursen 2011). I socialkonstruktivismen er mennesket et uafhængigt individ, der besidder unik og selvstændig viden, og relationer udspringer af mødet mellem disse uafhængige mennesker. I socialkonstruktionismen er det i stedet menneskets verden der formes af relationer. Det betyder at menneskets verden hele tiden er i udvikling (Stegeager, Laursen 2011). Forskellen på disse ligger altså i, at i socialkonstruktivismen der former mennesket relationerne i verden, hvor i socialkonstruktionismen der former relationerne i verden mennesket.

Teorien om socialkonstruktionisme kan deles på i en ontologisk og en epistemologisk diskussion. Ud fra et ontologisk synspunkt kan man spørge, hvor meget af det der findes er socialt konstrueret? Her til er svaret at nogle fænomener er direkte socialt konstruerede mennesker, mens andre nærmere er opdaget af mennesker (Karpatschof, Katzenelson 2011). Tænk her på for eksempel en fodboldkamp.

Fodbold er udviklet på baggrund af, at en gruppe mennesker sammen har udtænkt reglerne for spillet. Disse regler muliggør nogle handlinger, mens de udelukker andre handlinger. For eksempel må man sparke til bolden, mens man ikke må røre den med hånden. Disse handlinger er styret af en socialt konstrueret sammen, som samtidig er socialt accepteret. Reglerne kan laves om, hvis der findes social konsensus om dette. Fodbold er altså direkte socialt konstrueret. Tænk dernæst på fordøjelsessystemet. Der kan ikke laves regler for fordøjelsen, idet den er fysiologisk styret, og samtidig kan dens eksistens heller ikke benægtes. Den er altså ikke vedtaget eller opfundet af mennesker, men snarere opdaget. Socialkonstruktionister kan altså ikke benægte den materielle verden. I stedet påpeger de at fænomener kun får mening gennem sociale konstruktioner og diskurser (Karpatschhof, Katzenelson 2011). Hermed menes der, at fordøjelsen kun er fordøjelsen i kraft af den sociale konstruktion, altså at mennesker, der har indgået i en relation, har givet fordøjelsen den mening, den har. I en anden relation og forståelsesramme kunne fordøjelsen lige så godt have været en gulerod eller opvaskemaskine. Sociale konstruktioner har altså eksistensbetingelser, der ikke selv er socialt konstruerede (Karpatschhof, Katzenelson 2011).

Den epistemologiske diskussion handler derimod ikke om verden i sig selv, men om karakteren af vores viden om verden. Der er blandt socialkonstruktionister konsensus om, at viden er en social konstruktion. Begreber, kategorier og teorier er sociale konstruktioner, da de er skabt af mennesker i bestemte sociale sammenhænge på baggrund af bestemte interesser (Karpatschhof, Katzenelson 2011). Dette betyder ikke, at vores viden ikke er relateret til verden. Det betyder blot, at vi ikke ville kunne have teorier om verden eller fremsætte synspunkter om den, hvis ikke mennesker formulerede sådanne teorier.

Ud fra et ontologisk socialkonstruktionistisk synspunkt er verden, eller udsnit af den, socialt konstrueret, mens den epistemologisk socialkonstruktionistiske udlægning er, at viden om verden er socialt konstrueret, hvilket vil sige at viden afhænger af menneskabte diskurser og praksisser (Karpatschhof, Katzenelson 2011). Begge er vigtige pointer at huske til næste afsnit, hvor der tages fat på den socialkonstruktionistiske tankegang ifølge Gergen.

Socialkonstruktionisme Ifølge

Gergen ser sig selv om socialkonstruktionist, og tager udgangspunkt i den epistemologiske socialkonstruktionisme (Stegeager, Laursen 2011). Dermed er Gergens teori, en teori om hvordan viden om verden er socialt konstrueret, altså i relationer, frem for en teori om hvordan verden er. Faktisk forholder Gergen sig ifølge Karpatschof & Katzenelson ikke til, hvordan verden er skabt (Karpatschof, Katzenelson 2011). Gergen ser sig selv, som inspireret af samfundsteoretikere som Mead, James og Cooley, som alle mener, at mennesket er et individ, hvis selvforståelse afhænger af andres opfattelse. De opfatter altså sindet som en selvstændig og uafhængig enhed, som afspejler den pågældende sociale eksistens (Stegeager, Laursen 2011). Dette ligger i tråd med Gergens opfattelse om, at individet, eller selvet som han kalder det, bliver til ved hjælp af fælles handling. Selvet bliver altså konstrueret i relationer, men denne proces er aldrig helt færdig. I hvert øjeblik findes der mange muligheder og selvet er i konstant forandring (Stegeager, Laursen 2011).

Gergen ser altså ikke mennesket som socialt determineret, uden nogen form for uforudsigelighed (Karpatschof, Katzenelson 2011). Dette går i modsætning til den traditionelle interaktionisme, som har som præmis, at der findes sande selv'er bag de sproglige roller og betydninger. For eksempel Goffman mener, at det kun er nogle sider af vores rigtige selv, som udtrykkes gennem sociale roller, mens andre skjules for offent-

ligheden (Karpatschof, Katzenelson 2011). For Gergen er selvet og den sociale rolle en og samme ting, og det afhænger af den kontekst man befinder sig i. Derfor har mennesket ifølge Gergen mange forskellige selv'er (Gergen 2005, Karpatschof, Katzenelson 2011). Også Vygotsky og hans teori om, at alt der angår højere mentale processer først findes i den sociale verden, har inspireret Gergen (Stegeager, Laursen 2011). Endvidere kan det nævnes at Bruner har inspireret Gergen i forhold til den kulturelle konteksts indflydelse på den mentale funktion (Stegeager, Laursen 2011). Gergen mener, at alt udspringer fra relationelle processer her under også konstruktion af viden, og at dette er afhængig af konteksten (Gergen 2010). Det betyder at hvis mennesker interagerer anderledes med hinanden eller i en anden kontekst, så vil de ifølge Gergen have andre forståelser og begreber. Det hedder at have en kontingent verdensopfattelse, og det medfører at man kan forandre ting, idet intet er absolut heller ikke videnskabeligt. Man kan med andre ord ændre ting til det bedre (Karpatschof, Katzenelson 2011).

Her stiller Gergens synspunkt sig som en modsætning til positivismen, idet der ifølge en positivistisk opfattelse kan findes objektive og eviggyldige sandheder bag for eksempel kultursproget, politik og magterelationer (Karpatschof, Katzenelson 2011). Slutteligt kan det nævnes at Gergen også trækker på inspiration fra Wittgenstein. Wittgenstein hævder, at ords betydning, er den brug de har i sproget i en konkret kontekstuel situation. Han mener, at ord og billeder ikke i sig selv er repræsentationer, men kun betyder noget i kraft af den brug, som et sprogbrugende fællesskab gør af dem. Sproget bliver dermed en del af de menneskelige aktiviteter, som bruges til koordinere sociale handlinger og skabe mening med (Karpatschof, Katzenelson 2011). En grundpræmis i socialkonstruktionismen ifølge Gergen er, at konstruktionen af verden foregår i kommunikationen med hinanden og sproget er derfor en vigtig metode til dette (Gergen, Gergen 2005). Dette viser altså træk til Wittgensteins teori.

Det ovenstående giver tilsammen, at socialkonstruktionismens grundantagelser ifølge Gergen er som følger:

- Menneskets verdensopfattelse er betinget af sproget
- Menneskets sprog er et produkt af historisk situere-

de menneskelige interaktioner

- Menneskets forståelser opretholdes og udskiftes gennem sociale processer
- Forståelser opstår gennem forhandling og betinger menneskers aktiviteter
- Beskrivelser af verden er selv former for social handling (Karpatschof, Katzenelson 2011).

Disse tanker er grundtankerne for Gergens teori om relationel tilblivelse, hvor han gør op med den individualistiske tradition, og som bruger kernebegreber som fælleshandling og samskabelse (Gergen 2005). Disse begreber vil blive beskrevet og knyttet sammen med de tidligere beskrevne perspektiver om tværfaglighed.

Relationel Tilblivelse af tværfaglighed

Hvis mennesket ikke forstod verden som bestående af adskilte individer, der handler efter evne og sindstilstand, da ville hverken fiasko eller skyld klæbe til noget enkelt menneske. Det er netop denne indsigt, der ifølge Gergen opfordrer til udforskning af relationel tilblivelse (Gergen 2010). Men hvad dækker begrebet relationel tilblivelse over? Ifølge Gergen findes verden ikke inden i mennesket. I stedet findes og skabes verden i relationerne mellem mennesker, og netop dette er, hvad Gergen mener med begrebet, relationel tilblivelse. Alle mentale fænomener har et relationelt grundlag. Følelser som lidelse og nydelse vil indgå i en relationel proces sammen med menneskets hukommelse, motiver og intentioner, og på den måde går mennesket fra at være et individuelt væsen, til at være blevet til i relationer (Gergen 2010). For eksempel kan man tænke sig at to mennesker indgår i en relation om at spise is. Dette kan være forbundet med nydelse, og dermed har de to mennesker formet en hukommelse om, at spisning af is er rart. Dermed har de to mennesker formet hinanden i en relation. Dette er selvfølgelig en forenkling af processerne i relationel tilblivelse. Gergen bruger begreberne fælles handling og samskabelse til at forklare processerne i relationel tilblivelse, hvorfor det næste afsnit vil tage udgangspunkt i disse, for at uddybe ovenstående pointe.

Fælles handling og samskabelse

Fælles handling er kort og godt, at mennesker handler gennem fællesskabet, også kaldet relationer. Med handling mener Gergen en reaktion, for eksempel i form af gestik eller modsvar (Gergen, Gergen 2005). Handling kan dermed sammenlignes med kommunikation. Men ingen handling har mening i sig selv. Ifølge Gergen kræver den modsvar fra mindst et andet menneske, før den får betydning (Gergen 2010). Hvis et menneske går ud i skoven og råber højt om hjælp, og ingen svarer, har man det i så fald nogen mening? Ifølge Gergen er svaret nej. Og netop dette er hvad Gergen kalder samskabelse. Sammen skaber mennesker mening igennem kommunikation (Gergen 2010). Det skal tilføjes at for Gergen er kommunikation og dermed fælles handling ikke kun ord. Det indbefatter også koordinering af de involveredes kroppe, altså deres kropssprog. Gergen skelner ikke mellem verbal og non-verbal kommunikation, men mener at man i stedet bør være opmærksom på forenede koordinerede handlinger, hvor ord, bevægelser og ansigtsudtryk tilsammen danner hele billedet (Gergen 2010). Men hvilken konsekvens har samskabelse for projektgruppen? Tidligere blev projektgruppen defineret som værende tværfaglig i sin sammensætning. Men gør dette at projektgruppen dermed er og udfører et tværfagligt samarbejde? Ifølge Gergens teori må svaret være nej, ikke nød-

vendigvis. Hvis projektgruppen skal være og arbejde tværfagligt, da må de sammen skabe den virkelighed hvor det er sandt gennem kommunikation. Det kan have den konsekvens, at basisorganisationen muligvis regner med at projektgruppen arbejder tværfagligt, men i optik af relationel tilblivelse, så er det ikke sikkert, det er det den har. Det samme gør sig gældende for den kreativitet og innovation der nødvendigvis må følge med projektgruppen. At der fra kunde og basisorganisations side ligger en forventning om, at det er sådan projektgruppen arbejder, betyder nødvendigvis ikke, at det er sådan, det forholder sig. Dette kræver også at projektgruppen samskaber denne virkelighed. Med andre ord kan man ud fra Gergens teori tolke, at projektgruppen ikke nødvendigvis kan påtvinges en bestemt identitet. Tværfaglighed, innovation og kreativitet, er i sig selv handlinger, som ikke har mening for projektgruppen, før projektgruppen sammen skaber mening med dem, gennem den kommunikation der sker i projektgruppen.

Det skal dog tilføjes at denne form for kommunikation kan man sagtens føre med sig selv ifølge Gergen. I så fald er det et resultat af en tidligere relation hvor samme handling fik samme betydning. Med andre ord har man stået i en lignende situation og råbt

på hjælp, og der var en til at give ens råb et svar, så vil man, næste gang man råber på hjælp have denne erfaring med sig, og på denne måde kan handlingen bevare sin mening, uden at der er andre tilstede (Gergen 2010). Betyder det så, at det enkelte medlem i projektgruppen kan definere hele projektgruppen som værende tværfaglig? Ifølge Gergens teori må der være to sider af denne sag. En projektdeltager, der tidligere har indgået i projekter, kommer måske med den erfaring, at projektgrupper er tværfaglige. Dermed bringer han den erfaring med i projektgruppen, og han vil dermed gennem kommunikation med sig selv muligvis have den opfattelse, at projektgruppen er tværfaglig. Men denne forståelse kommer fra en anden kontekst, hvor han i andre relationer har skabt denne forståelse. Derfor kan denne projektdeltager godt anse gruppen for at være og arbejde tværfagligt. Igen er det dog samme dilemma som før der gør sig gældende. Idet denne forståelse ikke er skabt i denne kontekst, da kan man ikke umiddelbart antage at det gør sig gældende at projektgruppen er og arbejder tværfaglig. Der er altså mulighed for, at den enkelte projektdeltager anser projektgruppen som tværfaglig, uden at projektgruppen har skabt denne virkelighed. Det er altså kun i fælles handling at mening skabes og kommer til live, og dermed sandsynligvis kun gennem fælles handling at projektgruppen bliver tværfaglig.

Det er ikke kun selve handlingen at råbe der er uden mening. Ordet "hjælp" i sig selv vil ifølge Gergen også være uden mening. Selve ordet får først mening når der kommer et svar på det (Gergen 2010). Man kan sige at et ord i sig selv ligger brak, det får først mening, når det bringes i kontekst af andre ord. Tænk for eksempel på ordet kniv. I sig selv giver ordet ikke mening. Tilføjer man ordet skarp, da begynder man at associere kniv med noget der kan skære. Til denne kobling er lavet, da kunne der lige så godt være tale om en smør, brød, forskærer eller hobbykniv. Dermed er selve betydningen af et ord ikke indeholdt i selve ordet, men i den proces hvor ord sammensættes (Gergen 2010). Og virkeligheden derfor er først en realitet, når den er forhandlet i fællesskab (Gergen, Gergen 2005).

At sætte benytte ordet tværfaglighed i sig selv, gør det altså ikke synonym med projektet. Det samme gør sig gældende med ordene kreativitet og innovation. Disse ord skal igennem en proces sættes i kontekst af projektet, før de bliver en realitet for resultatet. Det betyder med andre ord, at projektgruppen i fællesskab skal tillægge disse ord en betydning og mening, en slags fælles fortolkning om man vil, før projektgruppen har mulighed for, at det bliver en realitet. Ind til dette er sket, kan begrebet tværfaglighed have forskellig betydning for hver enkelt projektdeltager, hvis det overhovedet har nogen, og dermed er han afhængig af at forhandle betydningen i fællesskab med resten af projektgruppen, hvis ordet skal give mening for ham. Det rejser dog spørgsmål om, hvad det er der betinger denne proces?

Det at ting har navne er ifølge Gergen en praktisk beskrivelse af verden, og rigtigheden af denne afhænger af den kulturelle tradition (Gergen, Gergen 2005). Tænk for eksempel på en ko. I Danmark er der tradition for at spise dette dyr. Tager man derimod til Indien, er en ko stadig en ko, men i Indien vil den blive tilbedt i stedet for spist. I Danmark er den praktiske handling dermed at spise, hvor i Indien er den praktiske handling at tilbede. Dermed vil de ord man siger få sociale konsekvenser. Afhængigt af

hvornår og til hvem man siger noget, vil det medføre en reaktion, som er bestemt af den kulturelle kontekst (Gergen, Gergen 2005). Det har endvidere den følge, at når man samtaler med andre, da kan man ikke kun lytte efter indholdet, men må også vurdere og forstå konsekvensen af de brugte ord (Gergen, Gergen 2005). Ud fra Gergens teori, må det altså betyde, at tværfaglighed afhænger af den kultur det skabes i. Den kultur projektgruppen skabes i kan for eksempel være basisorganisationen. Men det kan også være den samfundskultur basisorganisationen er indlejret i. Tværfaglighed i en projektgruppe vil dermed ikke nødvendigvis være det samme i en anden projektgruppe, en anden organisation eller for den sags skyld i et andet land. Kulturen i en projektgruppe er måske, at der er en skarp opdeling af roller, mens i en anden projektgruppe er kulturen, at rollerne er mere sammenflydende. Det betyder altså at konsekvensen af at bruge ordet tværfaglig kan være forskellig fra projektgruppe til projektgruppe, og kan vække forskellige associationer hos projektdeltagerne. Projektdeltagerne vil dermed handle ud fra den kulturelle tradition de kommer fra. Tidligere blev det skrevet at kulturforskelle kan give konflikter i en projektgruppe, og at dette kan påvirke projektgruppens effektivitet. Men ud fra Gergens teori, kan man tolke, at disse konflikter kan være en nødven-

Fælles handling som begrænsning og formbarhed

dig del af skabelsen af projektgruppens verden, idet det muligvis kan bruges som et middel til samskabelse af projektgruppen gennem fælles handling. Kulturen betinger altså skabelsen af projektgruppen. Men samtidig må der så også gælde, at kulturen kan skabe kulturen i projektgruppen, og at det kan have sociale konsekvenser for projektgruppen.

Gergen mener altså, at fælles handlinger skaber nye verdener. Faktisk mener han, at der ingen verden er virkelig, indtil der er fælles handling. Han benægter ikke at det der fysisk er, eksisterer, men det er først når der sker fælles handling, at det tager form for os. Og denne samhandleproces er den menneskets liv organiseres omkring (Gergen 2010). Tværfagligheden i en projektgruppe kan ifølge Gergens teori ikke eksistere, før den er skabt i fællesskabet i projektgruppen. Endvidere gør det samme sig gældende for alle andre identiteter man måtte ønske at indlejre i projektgruppen. Det kan derfor ikke være basisorganisationen eller en enkelt projektdeltager, der giver projektgruppen værdier i denne optik. Disse værdier kan kun forhandles og skabes af projektgruppen selv, og en styrende faktor for hvilke værdier der bliver virkelige er den herskende kultur. Dette åbner for en række muligheder og begrænsninger, som vil blive behandlet i næste afsnit.

Selv om fælles handling er med til at skabe virkeligheden, da er det først og fremmest en proces, hvorved mennesker begrænser hinanden ifølge Gergen. Dette er en realitet idet der i fælles handling ligger der en indordning. Ord giver kun mening i kraft af, at man handler ud fra reglerne om sproget, som er fastsat gennem kulturen, og dermed gennem konteksten (Gergen 2010). Dermed indeholder sproget mulighed for at skabe nye verdener (Gergen, Gergen 2005). Samtidig begrænser det også muligheden for at skabe nye verdener. Ved at kalde noget for "kniv", begrænser man dermed muligheden for at det kan være en "lampe". Det virker måske absurd at forklare det på denne måde, men omsat til handlinger da betyder det i denne kontekst, at en kniv bruges for eksempel er til at skære brød med, men den kan ikke lyse op i mørket. Det betyder altså at konteksten binder dig til bestemte handlemuligheder. Det samme gør sig ifølge Gergen gældende når der stilles et spørgsmål. Der findes for det første ikke noget svar uden at der er et spørgsmål, og i det svar ligger der begrænsninger for hvilke svarmuligheder der kan være (Gergen 2010). Til spørgsmålet "vil du have et glas mælk?", kan der for eksempel ikke svares "det regner i London". Dette giver simpelthen ikke nogen mening i denne kontekst.

Det betyder altså, at der i ordet tværfaglighed ligger nogle begrænsninger af mulige handlinger. For eksempel kan projektgruppen ikke vælge at udarbejde et monofagligt resultat. Det betyder endvidere, at en projektdeltager som individ bliver begrænset i sine handlinger. Projektdeltageren må afstemme sine handlinger efter forventningerne i projektgruppen, hvis handlingerne skal være meningsfulde. Med andre ord kan det siges, at hvis projektgruppen har en forventning om at en projektdeltager leverer et specifikt stykke arbejde, og han vælger at lave noget andet, da giver hans handling ikke mening for projektgruppen, og dermed er handlingen overflødig. Ifølge Gergens teori er samskabelse og fælles handling altså styrende for blandt andet hvilke arbejdsprocesser der udføres i projektgruppen. Samtidig sætter det også en række begrænsninger i kraft af den identitet der er mulighed for at skabe i projektgruppen. Hver gang projektgruppen sammen vælger at realisere en virkelighed, da fravælger den en hel række andre muligheder. Hvad bestemmer da om projektgruppen formes i den ene eller den anden retning? Valget bliver truffet i relationerne mellem projektdeltagerne, og ifølge Gergens teori er det den gældende kultur der har en betydning for det valg. Dermed kan det tolkes som, at er projektdeltagerne fast indlejret i basisorganisationens kultur, så vil det

være denne der påvirker projektgruppens virkelighed og dermed projektgruppens identitet. Sagt med andre ord; hvis der i basisorganisationen er en kultur for kreativitet og innovation, da kan det tænkes, at der er større sandsynlighed for at projektgruppen også bliver det.

Men samtidig er mennesket ikke bundet af kulturen. Der vil altid være en konflikt mellem dem der klynger sig til den, og dem der sætter kursen mod noget nyt (Gergen 2010). Forklaringen på dette er ifølge Gergen, at mennesker bevæger sig fra en kontekst til en anden. Dermed bruges talemønstre og handlemåder i nye sammenhænge, altså de bruges i nye relationer. Dermed får ord og handlinger andre funktioner. Efterhånden som der lånes og genbruges, bliver betydninger mangetydige og det er altså aldrig helt klart hvad der menes (Gergen 2010). Dermed er der hele tiden mulighed for at forme nye virkeligheder. Det betyder altså, at selv om projektgruppen kan vælge at følge den herskende kultur, da kan den også vælge at stille spørgsmålstejn ved denne, og gå andre og nye veje. Tidligere blev det beskrevet, at bredde i tværfagligheden danner grundlag for den kritiske tilgang og integration af forskelligartede perspektiver. Det kan dermed tænkes, at den tværfaglige bredde, der kan være i projektgruppen, bliver netop det, der gør at der stilles spørgsmålstejn ved tidligere handlemåder, og dermed kan der være mulighed for at bryde ud af den kultur, der allerede hersker, og på den måde skabe nye virkeligheder.

Det samme gør sig gældende når mennesker skaber deres selv'er gennem fælles handling. Den fælles handling påvirker ens selv, og herigennem skabes den individuelle identitet. Men denne proces bliver heller aldrig helt færdig, idet mennesket vil få en ny rolle, alt efter hvad kontekst det indgår i. I en kontekst er mennesket måske gennem fælles handling defineret som "mor", "skolelærer" eller "veninde", og dermed findes der i hvert øjeblik mange muligheder og selvidentiteten er i stadig bevægelse (Gergen 2010). Dette kalder Gergen for multitolblivelse, og det er socialt indlejret i strømmen af relationer (Gergen 2010). Men med hver rolle ligger der også en tradition for handlinger, og disse handlinger vil indgå i et lager af muligheder, som kan bruges for fremtiden. Relationerne i projektgruppen former altså også projektdeltagerens selv, og dermed også projektdeltagerens fagidentitet. Det må dermed betyde at projektdeltageren ikke nødvendigvis har tværfaglighed, men at denne kan udvikles gennem projektarbejdet. Dette vil dog stadig ske som samskabelse, man kan sige, at projektdeltagerens tværfaglighed er afhængig af projektgruppen. Men dermed er det også sagt, at i optikken af relationel tilblivelse, så er også projektdeltagerens fagidentitet i konstant udvikling.

Med det menes der, at projektdeltageren hele tiden udvikler sit fag og kunnen gennem relationen til projektgruppen. Også den rolle projektdeltageren har i projektgruppen er udsat for denne proces. Projektgruppen skaber i samarbejde den rolle den enkelte projektdeltager har i en given situation. Dermed bliver den enkelte projektdeltagers muligheder for handling begrænset af projektgruppen. Men dermed er det ikke sagt, at projektdeltageren ikke kan have forskellige roller inden for den samme projektgruppe. Dette afhænger igen af, hvordan de bliver skabt igennem den fælles handling i projektgruppen.

Multitilblivelse har endvidere den konsekvens, at i mødet med hinanden, da er det kun dele af personer man oplever, og disse anses ifølge Gergen fejlagtigt for at være hele personer. Men denne opfattelse af et andet menneske er ikke bindende, og kan udvikles gennem relationer (Gergen 2010). Ved at projektdeltageren påtager sig forskellige roller, da vælges der imellem mulige handlinger, og dermed kan man argumentere for, at det ikke er hele projektdeltagerens fagidentitet, der bliver opfattet af projektgruppen. Men denne opfattelse er ikke bindende, og projektdeltageren har således mulighed for at bryde op med de roller, han har fået. Dog skal projektgruppen være villig til at indgå i ny samskabelse af projektdeltagerens rolle hvis dette skal være en mulighed.

Opsummering

Fra ovenstående tekst kan man altså uddrage en række konklusioner som kan gøre sig gældende i de tværfaglige processer i projektgruppen. Disse vil blive opsummeret i det følgende afsnit.

Selv om det er et indlejret præmis i definitionen på en projektgruppe at den er tværfaglig, så er det ud fra Gergens teori ikke nødvendigvis det samme, som at den er det. Hvis en projektgruppe i sandhed skal være tværfaglig, så er det nødvendigt at projektgruppen selv skaber denne virkelighed i fællesskab. Ordet tværfaglighed har faktisk ingen mening, før projektgruppen selv giver det en mening. Hvad tværfaglighed så indebærer i en given projektgruppe, er op til projektgruppen selv at definere ifølge Gergens teori. Men dermed ikke sagt at de enkelte medlemmer ikke kan anse projektgruppen for at være tværfaglig. Men i så fald vil de gøre det i kraft af tidligere erfaringer, og dermed er det ikke det samme som at projektgruppen er tværfaglig. Det der styrer denne proces er den kultur hvori processen sker. Det betyder at hvad der for eksempel er tværfaglighed i en projektgruppe, ikke nødvendigvis er det i en anden projektgruppe. Dermed kan brugen af ordet tværfaglighed medføre forskellige associationer og dermed forskellige handlinger, alt efter hvilken kontekst det bruges i. Dette kan bidrage til konflikter i projektgruppen, som kan bidrage til ineffektivitet.

Men samtidig kan det også være netop det, der driver processen i projektgruppen frem ad.

Men i og med at projektgruppen sammen skaber en virkelighed via fælles handling, så begrænser det også hvilke muligheder, der er for handling. Projektdeltagerne må tilpasse deres handlinger så det passer ind i kulturen i projektgruppen, hvis deres handlinger skal have mening. Dermed er der en andre række handlinger der er udelukket. Hvilke handlinger der udelukkes, bestemmes af kulturen, men projektdeltagerne er ikke bundet af denne kultur. I og med at projektdeltagerne bevæger sig mellem forskellige kontekster, da låner og genbruger de meninger fra disse kontekster. Dermed kan projektgruppen blive præget i nye retninger. Dette bliver muligvis faciliteret af den tværfaglige bredde i projektgruppen. Men den foranderlig der kan gøre sig gældende for projektgruppen, kan også gøre sig gældende for den enkelte projektdeltager. Projektdeltagerens roller og identitet formes gennem projektgruppen, og dermed har projektdeltageren en begrænset mulighed for handling, ind til hans rolle eller identitet på ny forhandles i projektgruppens relation.

Efter således at have belyst undersøgelsesspørgsmål 2 "Hvordan kan man forstå tværfaglige processer? vil næste afsnit tage fat på at besvare den oprindelige problemformulering.

Hvordan kan man forstå de tværfaglige processer i forhold til en projektgruppes læringsproces?

Ovenstående spørgsmål er den problemformulering, som specialet har taget udgangspunkt i at besvare. Det følgende afsnit vil derfor søge at gøre netop det, ved at sætte analyserne fra de to undersøgelsesspørgsmål i relation til hinanden.

Gennem analysen er der fremkommet tre forskellige aspekter ved definitionen på en projektgruppen. I det første aspekt er projektgruppen fra begyndelsen defineret, som værende en projektgruppe, og som værende en tværfaglig og lærende instans. Denne definition er fremkommet på baggrund af hvad faglitteraturen siger projektgruppen, altså den er fremkommet på baggrund af, hvad mennesker, som arbejder med og forsker i projektgrupper, anser en projektgruppe for at være. Men sættes ordet projektgruppe ind i en sociokulturel sammenhæng ved at bruge Wengers begreb praksisfællesskab, da medfører det at projektgruppen har gensidigt engagement, fælles opgave og fælles repertoire og at den gennem handlinger forhandler mening og derigennem lærer. Det må altså betyde at uden disse kendetegn, da kan man ikke sidestille en projektgruppe med et praksisfællesskab. Skal projektgrup-

pen analyseres som et praksisfællesskab, da må den altså per definition besidde disse egenskaber. Dette er dog ikke en umulighed ifølge Wengers teori, det skal dog være forhandlet i projektgruppen, for at være en realitet. I det sidste aspekt, hvor projektgruppen sættes ind i en socialkonstruktionistisk sammenhæng via Gergens teori om relationel tilblivelse, ses det, at projektgruppen i denne optik først er en projektgruppe eller et praksisfællesskab, i det øjeblik projektdeltagerne sammen skaber den virkelige hvor det er sandt. Ud fra dette argument er projektgruppen altså hverken en projektgruppe eller et praksisfællesskab, før end at projektdeltagerne gennem deres relationer har skabt en virkelighed, hvor det er sandt. Som følge af Gergens teori kan gruppens fysiske eksistens ikke benægtes, men uden at der sker en samskabelse af gensidigt engagement, fælles opgaver og fælles repertoire, da vil projektgruppen ikke være andet end netop en fysisk samling af mennesker.

En lignende diskussion må gøre sig gældende for, hvorvidt projektgruppen arbejder tværfagligt. For selv om projektgruppen er defineret som en samling af mennesker med kompetencer der skal komplementere hinanden så de kan udarbejde et projekt, så kan det konkluderes, at det denne definition ikke

forudsætter at en projektgruppe arbejder tværfagligt. Godt nok har de tværfaglige egenskaber i kraft af de forskellige uddannelser, men det er ikke det samme som at det har værdi i projektgruppen, og dermed er det ikke en nødvendig realitet.

Det må have den konsekvens for konklusionen, at der må forudsættes, at denne samling af mennesker forhandler den virkelighed der gør at projektgruppen bliver til et praksisfællesskab, for uden denne forudsætning vil det muligvis ikke være muligt at lave denne kobling. På samme måde må det være en forudsætning at tværfaglighed og tværfagligt samarbejde er tillagt en værdi i projektgruppen, således at dette også er en del af projektgruppens virkelighed.

Men hvordan bliver en projektgruppe da at blive et tværfagligt praksisfællesskab? Ifølge både Wenger og Gergens teori må der ske en forhandling af, at det er meningsfuldt for projektgruppen at anse sig selv som et tværfagligt praksisfællesskab. Dette vil ifølge Wengers teori være defineret gennem den kultur, projektgruppen er indlejret i, og de værdier det kan medføre. Denne kultur kan for eksempel være basisorganisationens kultur, men den kan også påvirkes af de erfaringer projektdeltagerne har fra tidligere kontekster. Hvis der dermed hersker en kultur om, at for eksempel samarbejde, gensidigt engagement og deltagelse i det tværfaglige praksisfællesskab er

kerneverdier, da må der være en sandsynlighed for, at det er disse værdier projektgruppen forhandler om at gøre til virkelighed. Ud fra dette kan man altså konkludere, at hvis et tværfagligt praksisfællesskab skal være en realitet, da er det sandsynligvis noget projektgruppen selv skal skabe. Og idet Wengers teori medfører at læring i praksisfællesskabet blandt andet kræver gensidigt engagement, deltagelse, tingsliggørelse og meningsforhandling, da kan det tænkes, at det er disse begreber, projektgruppen sammen skal skabe og tillægge værdi. Ifølge Gergens teori vil denne samskabelse ske gennem kommunikation, mens den via Wengers teori vil ske som meningsforhandling gennem handlinger. Men kan dette ikke ses som to sider af samme sag? For Gergen er handling og kommunikation en og samme side af den samme sag. En handling kan således være at stille et spørgsmål eller at give et svar i form af ord eller gestik, hvilket er kommunikation. For Wenger er handling praksis, men gennem praksis skabes mening i praksisfællesskabet gennem fælles meningsforhandling. Dermed kan det ikke udelukkes at praksis indeholder et element af kommunikation.

Det betyder dermed, at det ikke kan konkluderes, at kommunikation og praksis er det samme, men der imod at de formodentlig indeholder elementer af hinanden. Ud fra dette kan det konkluderes, at projektgruppen lærer at blive tværfaglig, hvis den handler og kommunikerer ud fra den forståelse, at det er meningsfuldt for projektgruppen at være tværfaglig.

Dernæst kan man spørge sig selv, hvilken konsekvens kan denne tværfaglighed have for læring i projektgruppen? Ifølge Gergens teori vil der ligge en begrænsning i, at projektgruppen definerer sig selv som tværfaglig. I den proces ligger der et fravalg af handlinger, som projektgruppen vælger ikke at lave. Men idet læring i projektgruppen ifølge Wengers teori er afhængig af tingsliggørelse, så kan det dermed tænkes, at der i tværfagligheden ligger en begrænsning i, hvad der kan tingsliggøres. Med det menes der, at de meninger projektdeltagerne vælger at gøre begribelige i projektgruppen, med sandsynlighed kan blive begrænset af, at gruppen har defineret sig selv som tværfaglig. Og idet tværfagligheden er en måde at arbejde på, da kan man udlede, at tværfagligheden muligvis kan begrænse den læring der kan finde sted i projektgruppen. Men samtidig må det også åbne op for andre muligheder i projektgruppen.

Idet læring ifølge Wengers teori er betinget af deltagelse i praksisfællesskabet, kan der argumenteres for, at der kan være mange forskellige meninger tilstede, som skal være med til at samskabe virkeligheden i projektgruppen. Dermed ligger begrænsningen ikke nødvendigvis i tværfagligheden, men i de valg der træffes i forbindelse med at give den værdi i projektgruppen. Ifølge Gergens teori bevæger projektdeltagerne sig mellem forskellige kontekster, og dette gør at handlinger kan få andre funktioner, end dem de ellers er tillagt. Her tænkes der for eksempel på de projektdeltagere som er tilknyttet projektgruppen på deltid, men det må formodes at projektdeltageres personlige kontekster også kan spille ind. Dette er hvad Gergen ville kalde for multitolblivelse. Endvidere er det tidligere skrevet, at ens fagidentitet kan være en del af konteksten. Dermed må de mange forskellige fagligheder, have en betydning for de muligheder der skabes i projektgruppen. Ved at disse projektdeltagere indgår i et gensidigt engagement ligger de deres følelser, meninger og handlinger fra andre relationer ind i praksisfællesskabet, og kan det være med til at forhandle nye meninger med tværfagligheden. Og hver gang denne proces sker, kan der være mulighed for at der skabes nye handlinger. Netop det, at der skabes nye handlinger, må ud fra et "Wengersk" perspektiv anses for at der er

sket en læring i projektgruppen. Idet dette formodentlig er sket gennem påvirkning fra konteksten, er der en sandsynlighed for, at tværfagligheden på denne måde har påvirket læringen i projektgruppen.

Men idet betydningen af tværfaglighed og dermed af tværfaglige processer som følge af teorien om relationel tilblivelse kan variere fra projektgruppe til projektgruppe, da må det være sandsynligt, at det også kan variere, hvordan det kan påvirke læringen i en projektgruppe. Tværfaglighed og tværfaglige processer er som følge af Gergens teori udelukkende et ord uden mening. Det skal sættes i forbindelse med handlinger før det giver mening. Hvis tværfaglighed da bliver sat i forbindelse med handlinger som samarbejde, kreativitet, innovation, da vil det formodentlig være i den retning projektgruppen udvikler sig, og dermed i den retning projektgruppen fokuserer sin læring. Vælger projektgruppen i stedet at kæde tværfaglighed sammen med individualisme og egoisme, da kan det formodes, at det er i den retning, projektgruppen udvikler sig. Idet læring gennem Wengers teori anses som social, da kan det formodes, at forhandles meningen af tværfaglighed i denne retning, da kan tværfaglighed blive en bremse for læring i projektgruppen. Hvordan projektgruppen lærer gennem tværfaglige processer, må følgelig være op til projektgruppen selv. Dette argument skal dog ses i lyset af, at basisorganisationens kultur ifølge Wenger og Gergens teori har en ind-

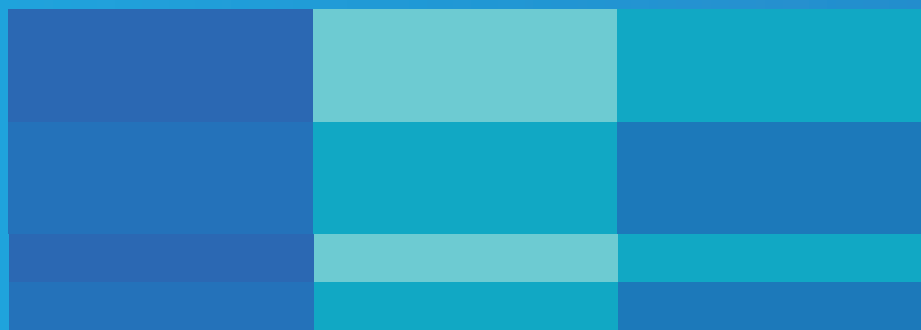
flydelse, og dermed ses det ikke som en mulighed at projektgruppen helt og aldeles fravælger de værdier, der gives videre her fra. Sagt med andre ord: Hvis der i basisorganisationen er en kultur for at tværfaglighed forbindes med læring, da kan projektgruppen formodentlig ikke fravælge denne værdi.

Der ses altså gennem denne konklusion, at for at der kan være tale om at en projektgruppe kan ses som et tværfagligt praksisfællesskab, da må den selv skabe denne virkelighed i det omfang det giver mening for den. Dette kan sandsynligvis påvirkes af den kultur projektgruppen, er indlejret i. Endvidere kan tværfagligheden i en projektgruppe have en række betydninger for den læring der kan være i en projektgruppe. Først og fremmest kan tværfagligheden både skabe muligheder og begrænsninger for hvad projektgruppen kan lære. Endvidere er det vist, at projektgruppen langt hen ad vejen selv definerer i hvilken retning, den ønsker at præge læringen. Dette bliver dog betinget af den ramme basisorganisationen danner for projektgruppen.

Afsluttende kommentarer

Gennem dette projekt har fokus været på de sociale og relationelle aspekter ved læring og tværfaglighed. Dette har ikke givet meget, om overhovedet nogen, plads til de individuelle aspekter ved det. Men idet individet både ifølge Wenger og Gergen formes gennem relationer, da ønskes det afslutningsvist at fremhæve, hvordan gruppens tværfaglighed har mulighed for at forme individets tværfaglighed. Gennem forhandling af mening og samskabelse, kan projektdeltageren udvikle sin identitet. Denne identitet knytter sig ikke udelukkende til en projektgruppe, men også til de andre sociale sammenhænge projektdeltageren indgår i. Dermed kan der argumenteres for at tværfaglighed også er med til at udvikle projektdeltageren som privatperson. Det betyder altså, at den måde tværfaglighed defineres på i en projektgruppe, formodentlig vil række ud over projektgruppens kontekst, og være med til at påvirke andre aspekter ved projektdeltagerens liv. Dermed kan der argumenteres for, at den læring der sker i praksisfællesskabet også forhandles i andre sammenhænge.

Endvidere ønskes der at knytte en afsluttende kommentar til specialets generelle natur. Specialet trækker på generelle anskuelser og antagelser, hvorfor konklusionen har sammen form. Det kan tænkes, at havde der været sat en mere specifik ramme, da ville konklusionerne også være mere specifikke. Det har dog imidlertid ikke været ønsket med dette speciale, idet det ønskes af forfatteren at skabe et resultat, som var generaliserbart. Dette ville ikke umiddelbart have været muligt ved at specialets kriterier var kridtet for hårdt op.



Referenceliste



- CHRISTENSEN, S., CHRISTIANSEN, J., FANGEL, M. and M.FL, 2011. Projektstyringens problemer og værktøjer : fra kaos til resultat. 4 edn. Kbh.: Jurist- og Økonomforbundet.
- DUNBAR, K., 1997. How Scientists Think - On-line creativity and conceptual change in science. American Psychology Association, , pp. 461.
- DYSTHE, O., 2003. Dialog, samspil og læring / Olga Dysthe (red.). Århus: Klim.
- GERGEN, K.J., 2010. Relationel tilblivelse : videre fra individ og samfund. Virum: Dansk Psykologisk Forlag; eksp. DBK.
- GERGEN, K.J., 2005. Virkeligheder og relationer : tanker om sociale konstruktioner. 2 edn. Virum: Dansk Psykologisk Forlag; eksp. DBK.
- GERGEN, M. and GERGEN, K.J.N., 2005. Social konstruktion : ind i samtalen. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- JANK, W. and MEYER, H., 2006. Didaktiske modeller : grundbog i didaktik. København: Gyldendal.
- JUST, E. and NORDENTOFT, H.M., 2012. Tværfaglig praksis. Kbh.: Hans Reitzel.
- KARPATSCHOF, B. and KATZENELSON, B., 2011. Klassisk og moderne psykologisk teori. 2 edn. Kbh.: Hans Reitzel.
- KERZNER, H., 2013. Project management : a systems approach to planning, scheduling, and controlling. 11th ed; Elektronisk udgave edn. Hoboken, N.J. : John Wiley & Sons, Inc.
- KOUSHOLT, B., 2014. Projektledelse : teori og praksis. 4. udgave edn. Valby: Nyt Teknisk Forlag.
- KOUSHOLT, B., 2012. Projektlederbogen. Kbh: Nyt Teknisk Forlag.
- LAVE, J. and WENGER, E., 2003. Situeret læring - og andre tekster. Kbh.: Hans Reitzel.

LIND, B. and BLÆHR, M., 1990. Tværfaglighed : en kreativ vej til samarbejde i det offentlige. Frederikshaven: Dafolo.

MIKKELSEN, H. and RIIS, J.O., 2011. Grundbog i projektledelse. 10 edn. Rungsted: Prodevo.

NEWTON, R., 2009. The practice and theory of project management : creating value through change. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

OUTZEN, M. and OUTZEN, O., 2006. Teamets arbejde med - fag- og tværfaglighed. Vejle: Kroghs Forlag.

PATAH, L.A. and DE CARVALHO, M.M., 2007. Measuring the Value of Project Management.

RØNNOW, K.F., 2011. Teamet i organisationen. Kbh.: Hans Reitzel.

ROSKILDE, U.M., 2014. Hvordan går det, Projekt Danmark? -Projektlederundersøgelsen 2014. Danmark: Mannaz og Roskilde universitet.

SCHELDE ANDERSEN, H. and SØNDERGAARD, K.R., 2012. Systemisk Projektledelse. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

SØHOLM, T.M., STORCH, J. and JUHL, A., 2005. Teambaserede organisationer i praksis : ledelse og udvikling af team. Virum: Dansk psykologisk Forlag.

STEGEAGER, N. and LAURSEN, E., 2011. Organisationer i bevægelse : læring, udvikling, intervention. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

THOMAS, J. and MULLALY, M., 2008. Researching the value of project management. Newtown Square, Pa.: Project Management Institute.

WENGER, E., 2004. Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet. København: Hans Reitzel.



RELATIONEL TILBLIVELSE

- En artikel om hvordan en hest blev til en hest
af Katrine Falck

Har du nogensinde undret dig over, hvordan en hest er blevet til en hest eller hvorfor? Det nemme svar må være, at det er jo bare sådan det altid har været. Sådan var det for din mor, din mormor, din oldemor og så videre. Måske er svaret, at en hest er en hest, for det har du lært, at sådan er det. Men er det nu også sådan det forholder sig? Eller kan der være en alternativ forklaring på dette?

Ved at benytte Kenneth Gergens teori om relationel tilblivelse, vil denne artikel søge at besvare disse spørgsmål.

Hvad betyder relationel tilblivelse?

Relationel tilblivelse er et begreb der har rod i den socialkonstruktivistiske tankegang (Gergen 2010). Ifølge denne tankegang er verden skabt i samspil mellem mennesker, gennem de historier, der fortælles, og sproget har derfor en helt central rolle i socialkonstruktionismen (Karpatschhof, Katzenelson 2011). Men idet verden er skabt i samspil mellem mennesker, da findes der ikke nogen objektiv sandhed. Sandheden vil altid være præget af forskellige menneskers meninger. Så selv om du kigger på en hest, og dermed mener at du objektivt har taget stilling til, at det er en hest, så er det ikke sandt i denne optik. Du vil være præget af, at andre mennesker mener, at det er en hest, du kigger på. Ifølge Gergens teori vil hesten være dannet ud af disse relationer. Med det menes der, at hesten kun er en hest, fordi mennesker i fællesskab har givet den mening som en hest. Netop dette er hvad Gergen kalder relationel tilblivelse (Gergen 2010). Hesten er dermed blevet til i relationerne mellem mennesker. Betyder det så, at uden mennesker, da var der ingen hest? Rent fysisk kan der naturligvis ikke være nogen tvivl om, at der er en hest. Du kan røre hesten, måske kan du lugte eller høre den, så dens eksistens kan ikke benægtes. Men kunne den ikke lige så godt have været en ko, en gaffel eller måske noget helt tredje? Jo det kunne den sandsynligvis. Hvis menne-

sket havde kigget på dyret, og bestemt sig for at det ikke var en hest men en hafferlaf, da er der ifølge Gergens teori sandsynlighed for, at ryttere i stedet ville svinge sig i sadlen på en hafferlaf. Så hvordan blev hesten egentlig til en hest?

Fælles Handling og Samskabelse

Til at forklare dette bruger Gergen begreberne fælles handling og samskabelse. Fælles handling er ifølge Gergen når mennesker handler i og gennem fællesskab. Handling mener Gergen er en reaktion for eksempel i form af håndbevægelser, kropssprog eller verbalt modsvar. Handling kan derfor i Gergens optik sammenlignes med kommunikation (Gergen, Gergen 2005). Men idet handling er en fælles ting, da har ingen handling mening i sig selv. En handling kræver altså et modsvar for at give mening (Gergen 2010, Gergen, Gergen 2005). Hvilken konsekvens har det så for hesten? Det betyder, at hvis du for dig selv siger, at en hest er en hest, så kræver det et bekræftende svar fra mindst et andet menneske, for at den bliver til en hest. Det betyder endvidere, at ordet hest er koblet sammen med en række handlinger, som gør at det får mening. Det kan for eksempel være at ordet hest forbindes med ridning, afgivning af bestemte kommandoer, at den strigles og så videre. Sagt med andre ord, da har i sammen skabt en hest gennem jeres kommunikation og dermed gennem jeres handlinger, ved at i har givet hesten mening som en hest, og det er, hvad Gergen kalder for samskabelse. Sagt med andre ord er samskabelse når mennesker i fællesskab giver noget mening. Denne mening fremkommer ikke af ordet hest i sig selv, men af de handlinger det kobles sammen med

(Gergen 2010). Men i så fald må det betyde, at en hest kun er en hest for dem, der har været med til give hesten mening som en hest.

Nu indvender du måske, at du ikke behøves andre til at bekræfte dig i, at en hest rent faktisk er en hest, for at det kan være en hest. Det kan du faktisk godt fortælle dig selv. Ifølge Gergens teori kan du godt kommunikere dette med dig selv, men i så fald vil det være et resultat af tidligere situationer, hvor du sammen med andre mennesker gav hesten mening som en hest. Med andre ord bruger du altså tidligere erfaringer (Gergen 2010). Dermed kan du godt kigge på et dyr, der ligner en hest du tidligere har set, og bestemme dig for at det er en hest uden direkte at kommunikere med andre om det. Men ud fra Gergens teori vil du kun kunne gøre dette, fordi du tidligere har skabt meningen med en hest sammen med andre.

Hvordan kan mennesker i fællesskab så vide, om det er rigtigt at skabe en hest som en hest? Ifølge teorien om relationel tilblivelse, da afhænger det af den kulturelle tradition, hesten skabes i. Dette knytter sig til de handlinger der ligger i ordet hest (Gergen, Gergen 2005). I en kultur er de rigtige handlinger forbundet med en hest, måske at den spises, mens den i en anden kultur er, at der rides ringridning. I en helt tredje kultur kan det tænkes, at hest er forbundet med handlingen at hente øl. Ved at kommunikere ordet hest til en person fra hver af de tre forskellige kulturer, da vil du få en reaktion baseret på netop den kulturelle handling, der er bestemt af den givne kontekst (Gergen, Gergen 2005). Sat på spidsen så kan du altså, i den helt rigtige kulturelle kontekst sige ordet hest, og ende med at få serveret en kold øl. Gergen mener altså, at fælles handling skaber nye mulige verdener. Faktisk mener han, at ingen verden er virkelig til den er samskabt gennem fælles handling. Den kække læser vil dermed mene, at det er muligt at skabe lige præcis den verden, der måtte ønskes. Her skal dog henledes opmærksomhed på, at den herskende kultur er med til at definere hvad der er rigtigt og forkert, og dermed ligger der altså en begrænsende faktor. Endvidere ligger der i samskabelsen en række valg truffet i den fælles handling mellem mennesker, og dermed må der også være truffet en række fravalg.

Fælles handling som begrænsning og formbarhed

Faktisk mener Gergen, at selv om fælles handling skaber virkeligheden, da er det først og fremmest en proces, hvorved mennesker gensidigt begrænser hinanden. Det mener han fordi der i fælles handling ligger en indordning, som er fastsat gennem kulturen (Gergen 2010). Sproget er altså med til at begrænse mulighederne for at skabe nye verdener (Gergen, Gergen 2005). Og hvordan kan dette så have en betydning, for om en hest er en hest, spørger du så måske nok? Ved at du tillægger en hest mening som en hest, da definerer du også en række mulige handlinger. Men ved at gøre dette, da fravælger du en hel række andre handlinger. For eksempel giver en hest i din og min forståelsesramme formodentlig mulighed for ridning, imens det umuliggør cykling. Dermed har vi gennem vores sprog, begrænset vores verden, idet det er sådan det giver mening i vores fælles kontekst. Og formår du ikke at forberede dine handlinger så de giver mening i det fællesskab du befinder dig i, da kan det ikke bekræfte meningen med din ytring, og dermed er dine handlinger også begrænset. Med andre ord sagt, at forventer fællesskabet at du med ordet hest bruger ridning som handling, og du i stedet for henter øl, da vil din handling ikke give mening for fællesskabet, du vil dermed ikke få en reaktion på din handling, og dermed har du begrænset dig selv i den kultur.

Men hvis mennesker er bundet af kulturen, hvordan kan man så skelne mellem en hest og et æsel tænker du måske. De to dyr ligner jo trods alt hinanden ret meget, hvorfor er begge så ikke blevet en hest? Ifølge Gergen er mennesket ikke bundet til kulturen, og der vil altid være en konflikt mellem dem der klynger sig til den, og dem der er villige til at gå nye veje (Gergen 2010). At der er forskel på en hest og et æsel kan muligvis forklares gennem denne konflikt. Ifølge Gergen er mennesket ikke kun i en kontekst, men bevæger sig mellem forskellige kontekster. Dermed får handlinger nye sammenhænge, som kan bruges i andre relationer. Mennesker låner og genbruger altså fra andre kulturer (Gergen 2010). Dermed kan det tænkes, at andre mennesker i andre relationer har tildelt æsel en anden række handlinger end hest, og dermed har de lavet en distinktion mellem en hest og et æsel. Denne erfaring har de så taget med sig til andre kulturer, hvor der kun eksisterede en hest. Ved at bryde med den herskende kultur, er muligheden for at skabe et æsel blevet åbnet, og dermed skabes muligheden for at skelne mellem hest og æsel, i stedet for at anse dem for at være det samme.

Ud fra Gergens teori om relationel tilblivelse, kan det altså konkluderes, at en hest altså er en hest. Men den er det kun, fordi vi i fællesskabet i vores kultur har givet den mening, som værende en hest. At det er en hest, er dog ikke en objektiv sandhed, men er formet gennem samskabelse og fælles handling. Så næste gang du ser en hest, overvej da lige med dig selv, om det nu virkelig også er en hest...eller måske i stedet en hafferlaf?

Referenceliste

GERGEN, K.J., 2010. Relationel tilblivelse : videre fra individ og samfund. Virum: Dansk Psykologisk Forlag; eksp. DBK.

GERGEN, M. and GERGEN, K.J.N., 2005. Social konstruktion : ind i samtalen. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.

KARPATSCHOF, B. and KATZENELSON, B., 2011. Klassisk og moderne psykologisk teori. 2 edn. Kbh.: Hans Reitzel.