

Eksamensnotat MOC 4. årgang

Aalborg universitet

4. Semester 2012

Diskursiv opmærksomhed som metode i uddannelsesudvikling



Notatet er udarbejdet af Peter Gandrup

Studienummer 20110506

Vejleder Line Revsbæk

Afleveringsdato 8. januar 2012

Antal tegn inklusivt mellemrum 143.946

1 INDHOLD

1	Indhold	2
2	Abstract	4
3	Indledning	5
3.1	Baggrund for deltagelse på studiet	5
3.1.1	MOC-studiets integration med min daglige arbejdspraksis	5
3.2	På vej mod en problemformulering	8
3.2.1	Nuværende kontekst for Master i Militære Studier	8
3.2.2	Motivation og relevans	10
3.3	Problemformulering	13
3.3.1	Uddybende om problemformuleringen	13
4	Metode, design og struktur	15
4.1	Opgavens struktur	15
4.1.1	Afgrænsning	15
4.1.2	Etik	16
4.2	Introduktion af Empiri	16
4.3	Metode og teoretisk ramme	18
5	Teori og analysestrategi	21
5.1	Introduktion til diskursanalyse	21
5.2	Ernesto Laclau og Chantal Mouffe nøglebegreber	25
5.2.1	Dannelse af betydning – artikulation	26
5.2.2	Dannelse af diskurs	27
5.2.3	Antagonisme, hegemoni og objektivitet	30
5.2.4	Identitet og subjektpositioner	33
5.3	Analysestrategi	34
6	Analyse	36
6.1	Referencer til og behandling af empiri i analysen	36
6.2	Undersøgelse af mulige diskurser	36
6.2.1	Krigerdiskurs	37
6.2.2	Breddediskurs	41

6.2.3	Antagonisme - diskurskamp.....	46
6.2.4	Procesleder – antagonisme og hegemonisk intervention	49
6.2.5	Den "fælles" den "nye" diskurs.....	52
7	Konklusion og perspektivering.....	56
7.1	Konklusion	56
7.2	Perspektivering.....	58
8	Litteraturliste	60
9	Artikel: Diskursiv opmærksomhed ?	61

Bilag

Forsvarsakademiets organisation	A
Program og oplæg for første møde 30. oktober	B
Program og oplæg for tredje møde 23. november	C
Transskribering inklusiv tematisering af dialog 23. november	D
CD med lydfiler fra tredje møde 23. november (kun udleveret til censoratet)	E

Figuroversigt

Figur 1: Krigerdiskurs.....	41
Figur 2: Breddediskurs.....	45
Figur 3: Diskurskamp.	46
Figur 4: "Fælles" diskurs.	55

2 ABSTRACT

Thesis Topic: Discursive attention as a method of education development.

The thesis statement is:

How can a development process be understood as “discursive battle” towards consensus, and how can discursive awareness from the process manager facilitate such a process?

Theoretical perspective.

The theoretical approach for this thesis is discourse theory, which is inspired by the discourse analysts Ernesto Laclau and Chantal Mouffe who based their discourse theory on a merging of Marxism and structuralism/post-structuralism where the Marxism social angle and the structuralism interpretation of significance are combined so that the social field becomes more than the spoken language.

Key concepts: Discourse, moments/element, equivalence logic, nodal point, floating signifier, hegemony and hegemonic interventions, antagonism and objectivity.

Thesis conclusion.

The thesis concludes that the development process can be understood as a “discursive battle”. The management team responsible for the transformation of the education formed discourses, in which “battle” occurred. In that “battle” the floating signifier ‘qualit’ was defined in rather different ways through the discourses.

Furthermore, it can be concluded that the process manager has used a discursive awareness to manage both the process in relation to the program and thematic, and related to how subjects were addressed.

It can be demonstrated that the process manager in different ways and to a varying extent, used the key concepts addressed in the thesis, with the exception of objectivity that could not be identified in the applied empirical data.

Perspective.

The perspective for the use of discursive attention to other purposes than education development is considered to be obvious. For example, managers could use discursive awareness, because the starting point is to create knowledge about the meanings attached to our actions and understandings, which is assumed as needed for a leader as well as a process leader in order to work meaningfully.

3 INDLEDNING

Kapitlet indeholder min motivation og baggrund for valg af emne samt konteksten for opgaven, hvoraf problemformuleringen formuleres.

3.1 BAGGRUND FOR DELTAGELSE PÅ STUDIET

Opgaven skrives som afslutning på et toårigt deltidsstudie ved Aalborg universitet under Institut for Læring og Filosofi, ved navn Master i læreprocesser med specificering i Organisatorisk Coaching (MOC).

Jeg skiftede undervejs i uddannelsen på MOC stilling fra personaleområdet til uddannelsesområdet og har derfor justeret mit fokus og tilpasset studiet efter, hvad der var relevant for min arbejdsplads. Aftalen med mine chefer for at gennemføre studiet har været, at projektopgaver i uddannelsen skulle tage udgangspunkt i egen organisation i det omfang, det var muligt. Antagelsen for dette var, at det kunne give et kvalitetsløft for opgaveløsningen generelt på arbejdspladsen, og samtidig aktivt forsøge at bringe viden fra uddannelsen ind på min arbejdsplads som inspiration og læringsudfordring til kollegaer.

3.1.1 MOC-studiets integration med min daglige arbejdspraksis

Det er fristende at påstå, at der har været en gennemgående plan for, hvordan studiet skulle støtte mig i mit arbejde. Det vil dog ikke være sandt, men alligevel oplever jeg retroperspektivt, at der tegner sig en rød tråd for mit arbejde med studiet, og hvad der har været i fokus under integrationen af uddannelsen på min arbejdsplads. Der tegner sig et billede af en retning, hvor jeg har koncentreret mig mere og mere om, hvordan vi sammen og meningsfyldt kan lære og opnå mere i fællesskab, når vi vælger at fastholde blikket på at lære, og på samme tid fastholde læringen, såvel som forklaring på vores handlinger, men også til anvendelse i et fremadrettet perspektiv.

På første semester udforskede vi på MOC samtalens kraft gennem begrebsliggørelse af samtaler, hvor professor Helle Alrø introducerede den dialogiske fødselshjælpersamtale¹ (Alrø: p. 9-14), som er inspireret fra psykologen Carl Rogers "forholdemåder"², og

¹ Fødselshjælpersamtalen er en dialogisk hjælpesamtale, hvor hjælperens rolle forstås parallelt med en jordemoder, der hjælper med forløsningen. Metaforen går på, at fokuspersonen selv har svarene på sit problem, men får hjælp til forløsningen via hjælperen – coachen.

² Rogers påpeger vigtigheden af at empati (*at indleve sig i den andens perspektiv, som om det var ens eget*), accept (*at holde af den anden som den anden er, uden at ville ændre den anden*) og kongruens (*overensstemmelse mellem det, personen føler og tænker indadtil, og det han siger og gør udadtil*), er tilstede fra hjælperen i hjælpersamtalen (Rogers: s. 417-420).

filosoffen Martin Buber³ omkring forhold mellem mennesker. Fra det systemiske perspektiv blev vi fx introduceret til Karl Tomms lineren og cirkulære spørgsmål⁴.

Altså en læring om coaching i én-til-én relationen, hvilket jeg bragte ind i mit arbejde som uddannelsesleder ved Forsvarsakademiet, hvor vi tilbyder de studerende coaching i forbindelse med deres studie, og som en del af lederudviklingen på Master i Militær Studier.

Her blev min opmærksomhed rettet mod en kraft i sproget, hvor jeg f.eks. oplevede, at små nuancer i sproget, fx gennem anvendelse af cand. psyk Søren Willerts "spejl med buler"⁵, kunne medvirke til forandring i fokuspersonens adfærd eller opfattelse af tidligere oplevelse, men samtidig også hvordan min perception af mig selv og omgivelserne kunne ændres i en dialog.

På andet semester udforskede vi på MOC læring i grupper og team, dvs. læring og coaching i sociale kontekster, og som redskab til at støtte udvikling. Min chef og jeg blev enig om, at jeg skulle se på et læreteam, som jeg selv var en del af, med henblik på at sætte fokus på hvad teamorganiseringen betød for teamet og deres arbejde, under afvikling af et modul på Master i Militære Studier. Det medførte en afdækning af læreteamets opfattelse af sig selv som team.

Den teoretiske inspiration for teamarbejdet hentede jeg fx fra Molly-Søholm mfl. "*Lederen som teamcoach (2010)*", hvor jeg med sociologen Niklas Luhmanns definition af sociale systemer⁶ i bogen "*lagttagelser og paradokser*", fik flytte mit fokus fra individet

³ Buber præsenterede et intersubjektive rum, som et rum, der kan opstå i en dialog mellem to mennesker. Det er ikke et rum for relationer, men et rum for et forhold mellem mennesker. Ved at indtræde i rummet åbner hver person sig for sig selv, og lader den anden komme ind, hvorved der sker en ændring fra et objektivt forhold, et "jeg-det" forhold, til et subjektivt forhold, et "jeg-du" forhold (Pahuus: 265-271).

⁴ Spørgsmålene er kategoriseret som Detektiven (*lineære fortidsorienteret spørgsmål*), Antropologen (*cirkulære fortidsorienterede spørgsmål*), Fremtidsforskeren (*refleksive eller fremtidsorienterede komplekse spørgsmål*) og Kaptajnen (*strategiske eller fremtidsorienterede simple spørgsmål*). Pointe er, at alle spørgsmål udspringer fra antagelser. De lineære som en årsag-virkning-logik og de cirkulære ud fra en kompleks logik, hvor mønstre i svarene søges (Molly mfl. 2009: p.119-133).

⁵ Spejling er en måde at forholde sig på i samtalen, hvor hjælperen giver det tilbage til fokuspersonen, som han hører – altså støtte til fokuspersonen. Bulet i spejl er, når hjælperen reflektere åbent om sine oplevelser af samtalen, og er tydelig med, at det er hans refleksioner – altså hvor fokuspersonen forstyrres i sit billede af sig selv. Fokuspersonen kan vælge at lade sig inspirere af hjælperens refleksioner eller lade være. Deraf også Willerts metafor om det stående ben (støttende spejl) og det gående ben (inspirerende spejl med buler) mod en anden måde at opfatte problemet (Willert: p. 165-168).

⁶ Luhmann: p. 33.

til gruppen, dvs. den sociale proces, hvor jeg kunne sætte fokus på det meningsgivende for teamet via hans beskrivelse af sociale systemer og det meningsdannende⁷.

En af de afledte effekter ved projektet var, at læreteamet blev bevidst om teamorganiseringens betydning både for de individuelle funktionsbetingelser samt vilkår for arbejdet, men også til relationernes betydning for at udnytte råderummet som teamorganisering tilbyder på egne arbejdsforhold, fastsættelse af mål, optimering af resurser mv. Formuleret mere præcist førte projektet til, at det for teamet og chefen gav mening med denne organisering, og en øget støtte fra chefen til teamet, under modulafvikling på uddannelsen Master i Militære Studier. For mit vedkommende gav det fokus på en af teamteoriens pointer med, at "summen af helheden er mere end enkeltdele" – altså at $1+1+1 = 4$.

På tredje semester behandlede vi på MOC læring i organisationer, dvs. læring og coaching i organisatoriske kontekster, hvor vi behandlede forskellige perspektiver på læringssammenhæng mellem individ, gruppe/team og organisation med fokus på organisatoriske udviklingsforløb.

I den ramme blev min chef og jeg enige om, at jeg skulle lede og facilitere en udviklingsproces i vores institut, hvor instituttets modul på otte uger på Master i Militære Studier skulle formes mere præcist mod de fremtidige krav til uddannelsen, samt at få organisatorisk forankret viden om modulet blandt instituttets øvrige medarbejdere.

Den teoretiske inspiration hentede jeg fx fra David Coghlan og Teresa Brannick "*Doing action research in your own organization*", som behandler, hvordan man kan udføre aktionsforskning i egen organisation. I instituttet etablerede vi en styregruppe bestående af institutchefen og to sektionschefer samt en projektgruppe bestående af fem medarbejdere, som skulle arbejde med projektet under formuleringen "hvad kan modulet blive til?". I aktionsforskningen blev læring og vidensgenerering objektet for mit MOC projekt, hvilket hang sammen med, at det gav mening og motiverede medarbejderne til at handle anderledes med baggrund i de afviklede projektmøder.

Det vi konkret gjorde var løbende at reflektere over, hvordan vi oplevede, bevidst eller ubevidst, at vi producerede viden både individuelt, i gruppen og for instituttet. Det var altså baseret på vores konkrete oplevelser i relationen mellem os, at vi oplevede at skabe og samtidig forankre viden. Vi begynde f.eks. at tale anderledes, og gennem vores kontakt til de øvrige institutmedlemmer i andre arbejdsfora, og orientering af styre-

⁷ Luhmann: p. 21.

gruppen, oplevede vi, at hele instituttet så småt begyndte at ændre adfærd på den måde, der blev talt om modulet.

Effekten og en ganske tydelig markør af projektet, viste sig efter projektet formelt var afsluttet. På et institutmøde for alle medarbejdere, blev der fremlagt en arbejdsmodel, som fremadrettet skulle være retningsgivende for instituttets arbejde, hvilket endvidere var forankret i instituttets forskningsområder. Denne model var stort set identisk med modellen som projektgruppen havde udarbejdet under projektarbejdet med modulet til Master i Militære Studier. Instituttet fik på den baggrund organisatorisk forankret projektgruppens arbejde ganske solidt, og medarbejderne fik samtidig tydeliggjort retningen for instituttets fremadrettede arbejde.

En pointe jeg tog med fra projektet var, at jo tydeligere individet og projektgruppen talte om deres oplevelser af viden og læring, som noget der gav mening for dem, jo nemmere blev formidlingen til kollegaer og organisation, hvor adfærdsændringen primært viste sig i ændret kommunikation og anden systematisering af instituttets overordnede forståelse af opgaveområdet.

Det var muligt både at fastholde og udvikle viden og læring i en større organisatorisk kontekst gennem dialog og motivation.

Dette *læringsstatus* peger for mig på et udviklingsforløb, hvor dialogens kraft og tilsyneladende betydning for vores handlinger er blevet mere nærværende for mig. Nok har perspektiver med forskellige epistemologiske retninger fanget min opmærksomhed, hvor sproget, dialogen dog synes at blive mere og mere nærværende for mig som en form for rettesnor for vores handlen og agerren i samarbejdet.

3.2 PÅ VEJ MOD EN PROBLEMFORMULERING

For at give læseren en idé om hvilken arbejdsplads jeg er en del af, og hvilken udfordring Forsvarsakademiet står overfor, vil jeg kort beskrive konteksten. Efterfølgende vil jeg beskrive min motivation for opgaven og pege på mine chefers interesse i projektet.

3.2.1 Nuværende kontekst for Master i Militære Studier

Forsvarsakademiet er det dansk forsvars fælles akademi for hæren, søværnet, flyvevåbnet og hjemmeværnet for militære studier – et Forsvarets universitet. Forsvarsakademiet arbejder sammen med andre forskningsinstitutioner såvel civile som militære både i og uden for Danmark inden for et bredt område, der er relevant for militære studier.

Der udbydes på Forsvarsakademiet en række kurser og uddannelser primært for forsvarsansatte, men der er også deltagelse af civile kursister uden tilknytning til forsvaret, hvilket dog er i et mindre omfang.

Forsvarsakademiet er organiseret i institutter (bilag a), der på hver deres felt har ansvar for fagligheden, og at koordinere tværfagligt til de øvrige institutter.

Kerneproduktet på Forsvarsakademiet er en forskningsbaseret lederuddannelse Master i Militær Studier, hvis hovedfagområder er militær ledelse, strategi og operationer. Uddannelsen gennemføres i dag over 11 måneder som et fulltidsstudie, hvor tre af Forsvarsakademiets institutter individuelt gennemfører et modul på ca. 8 uger. I sidste del af MMS gennemføres en synteseperiode, hvor den fagspecifikke viden anvendes i kombination på større og komplekse problemstillinger med fokus på militære kontekster. Den sidste del af uddannelsen afvikles typisk i samarbejde mellem institutterne og andre uddannelses- og forskningsinstitutioner, hvor de studerende har mulighed for at vælge sig ind på moduler med forskellige temaer.

Undervisningsformen på uddannelsen er i dag en kombination af forberedelse, forelæsning med supplerende teori og syndikatdrøftelser⁸. Drøftelserne i syndikatet er i hovedreglen styret af arbejdsspørgsmål, som danner baggrund for behandling af teorien, hvor de studerende selv planlægger, hvordan stoffet tilegnes i syndikatet.

Til hvert syndikat er tilknyttet en syndikatleder, der følger undervisningen og den enkelte kursist tæt. Syndikatlederens opgave er, at facilitere læreprocessen i syndikatet og sikre, at teorien fra pensum og forelæsning bringes med i diskussionerne på en lærende måde i praksissammenhængen.

De studerende afvikler på skift undervisningen i syndikatet, hvor syndikatlederen forud for undervisningen sparer med den enkelte kursist på planlægningen af syndikatarbejdet, hvor syndikatlederen under underafvikling af syndikatarbejdet sikrer, at teorien ikke fejlfortolkes eller anvendes direkte forkert. Efter undervisningen modtager syndikatet og kursisten feedback på undervisningen.

Dvs., at den løbende helt tætte kontakt mellem kursist og syndikatleder i fremtiden ikke vil være muligt med en deltidsuddannelse, og derfor vil kræve en helt anderledes pædagogisk metode, altså en radikal ændring af nuværende praksis.

Under hensyn til besparelserne⁹ forsvaret står overfor, er uddannelsen som fulltidsstudie et naturligt sted at se på, om dette kan gøres anderledes med en besparelse til føl-

⁸ Et syndikat er at sammenligne med en klasse, der består af mellem 12-14 kursister.

⁹ Forsvarsministeriets hjemmeside: [Forsvarsforlig 2013-2017 indgået 30. november 2012.](#)

ge. Uddannelsen vil i forandringen fra fultidsstudie til deltidsstudie skulle ændres drastisk, og det stiller derfor store krav til, at denne proces ledes med stor ydmyghed og alvor.

3.2.2 Motivation og relevans

Konteksten beskriver det nuværende udgangspunkt for Master i Militære Studier. Formen på uddannelsen, et fultidsstudie, adskiller sig fra andre masteruddannelser, som er deltidsstudier. Derfor synes det naturligt at undersøge om uddannelsen kan afvikles som en deltidsuddannelse, og dermed også med en besparelse til følge, men samtidig opfylde de nuværende uddannelsesmål.

I forlængelse af ovenstående drøftede jeg med min institutchef, hvad der kunne være relevant at undersøge i forhold til at afdække, hvordan uddannelsen kunne gennemføres i en anden form end i dag, samt hvilke udfordringer det kunne medføre. Vi var begge optaget af mulighederne, som vi umiddelbart så ligge lige foran os, og som gav god mening for os.

I løbet af drøftelsen blev jeg bevidst om, at vi tog udgangspunkt i vores egen forestilling – vores egen meningsdannelse – om en fremtidig uddannelse som deltidsstudie, hvor vi italesatte de muligheder, som vi fandt attraktive, og deraf også hvilke praksis vi fandt nødvendig at ændre. Endvidere blev jeg bevidst om, at de tre øvrige hovedbidragsydende på uddannelsen, to institutchefer og uddannelseschefen for masteruddannelsen, ikke nødvendigvis havde samme udgangspunkt som os, og at det ville være hensigtsmæssigt at skabe et fælles udgangspunkt til uddannelsen, så ændringer kunne ske i en tilsyneladende ensartet retning.

På baggrund af vores drøftelse valgte min institutchef at kontakte de øvrige hovedbidragsydere på uddannelsen, med henblik på at få deres accept af, at indgå i et arbejde om at få afdækket, hvad Master i Militære Studier er for en uddannelse, og hvordan en fremtidig ændret uddannelse kunne tage form og gennemføres. Alle accepterede, at indgå i arbejdet.

Professor og mag. scient. soc. Erik Lauersen fremlagde sin foreløbige definition på organisatorisk forandring for os på sidste semester d. 8. november 2012. Den lød:

”Organisationsforandring er en målrettet (intentionel) selvforandring som er baseret på viden” (Erik Lauersen undervisning på MOC d. 8. november 2012).

I forlængelse deraf blev jeg optaget af at søge en metode, der kunne bibringe deltagerne øget viden om uddannelsen, både i forhold til hvad den var nu, og hvad den kunne blive.

Jeg lod mig inspirere af en tekst på tredje semester af Nikolaj Kure, *"Narrative praksisser som redskaber til dekonstruerende organisationsarbejde"*, hvor specielt en sætning fangede min opmærksomhed.

"Lidt slagordsagtigt formuleret skal en organisationskonsulent ikke udvikle individet i organisationen, men skal gøre det muligt for organisationens medlemmer at forandre de dynamikker, der skaber individet i organisationen" (Erhvervspsykologi, 7 (3)).

Kures pointe om, at det ikke er individerne, der skal forandres, men at det er dynamikkerne, dvs. praksisfelterne (fx kommunikation, ledelse eller samarbejde hvori individet handler), der skal forandres, synes umiddelbart anvendeligt til uddannelsesudvikling, fordi der netop er fokus på, at cheferne skal skabe mulighedsrum, der kan understøtte en ændre praksis mod en ny uddannelse.

Kures formulering støttede mit fokus på, at vi med udviklingen af masteruddannelsen stod overfor en organisatorisk intervention – omformning af uddannelsen – hvor omdrejningspunktet var, at chefguppen skulle tage ansvar for et arbejde, hvis resultater skulle medføre at organisationen – individerne i organisationen – fik mulighed for at udvikle og gennemføre ændringerne fra den nuværende praksis, en fuldtidsuddannelse, til en anden praksis, en deltidsuddannelse.

For at komme videre stillede jeg mig selv spørgsmålet, hvordan kunne jeg facilitere en proces, hvis mål var at skabe mulighed for de nuværende dynamikker for at uddannelsen kunne ændres? Altså et fokus på at støtte chefernes arbejde med at skabe organisatoriskrum til praksisændringer, som samtidig var et udtryk for deres ønske om en retning for uddannelsen.

Min nysgerrighed blev rettet mod diskursanalyse, som efter min opfattelse nærmest fremstod som en helt naturlig forlængelse af mine øvrige projektopgaver på MOC, hvor jeg også var optaget af kommunikative samskabende processer mellem mennesker.

Her så jeg muligheden for at udbygge min viden om det samskabende med en diskursiv indgangsvinkel, fordi jeg blev opmærksom på sprogets afgørende betydning for, vores forståelse af det, som sker omkring os, og som på samme tid sætter grænser for hvordan vi taler om et emne og som følge deraf, hvordan vi handler.

I diskursanalytikerne Marianne W. Jørgensen og Louises Philip bog *"Diskursanalyse som teori og metode"* giver de i deres indledeingen en foreløbig definition på diskurs.

"... diskurs er en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på" (Jørgensen Philips: p. 9).

For mig peger denne indledende definition på, at en diskursiv opmærksomhed vil være en mulighed for at forstå, hvilke talehandlinger, forståelser og handlemuligheder, der rammesætter de nuværende praksisfelter for masteruddannelsen.

Samtidig synes der også at være muligheder for at anvende en diskursiv opmærksomhed som indgangsvinkel til at skabe praksisændringer, sådan at forstå, at en ændret diskurs vil være ensbetydende med en mulighed for ændret praksis. I relation til ændringen fra et heltidsstudie til et deltidsstudie ville min opgave som facilitator være at støtte processen mod en fælles forståelse i chefgruppens forskellige tilgange og skabe opmærksomhed om de "nye diskurs" for deltidsstudiet. En meget forsimplet fremstilling af anvendelsen af diskursiv opmærksomhed og formålet er da også alene at sætte læseren ind i mine indledende tanker om diskursanalysens muligheder.

Hvis man som tankeeksperiment forestiller sig, med den forudsætning at en diskurs sætter rammen for talehandlinger, forståelser og handlemuligheder, at der i dag er én diskurs for den nuværende uddannelse – heltidsstudiediskursen, og vi ønsker at ændre uddannelsen til et deltidsstudie, så kunne løsningen på den forandring være en ny diskurs – deltidsstudiediskursen. Det kan det, fordi den nye diskurs sætter rammen for de nye handlemuligheder, de nye forståelser, og hvad der kan tales om med afvikling af den nye uddannelse. Facilitatorens rolle vil her være at støtte udviklingen og forståelsen af nye diskurser.

Et naturligt spørgsmål er, om ikke den nuværende diskurs – heltidsstudiediskursen – kan "indeholde" den nye uddannelse. Den mulighed kan selvfølgelig ikke afvises, men praksis for den nuværende og den "nye" uddannelse vil være væsentlig forskellig på flere parametre.

For eksempel ændres i parametrene på antallet af undervisningsdage, som reduceres med ca. to tredjedele. En konsekvens af det vil være en ændring i pædagogisk praksis, ændret undervisningspraksis, langt mindre tid til syndikatarbejde¹⁰, mindre kendskab hos syndikatlederen¹¹ til den enkelte kursists aktuelle faglige niveau mv.

Alt i alt store praksisændringer, som vanskeligt kan indeholdes i den nuværende praksis for uddannelsen, og derfor vil det være mindre sandsynligt, at "heltidsstudiediskursen" består uændret. Derfor er jeg af den opfattelse, at den nuværende diskurs – heltidsstudiediskursen – vil være udfordret i overgangen til deltidsuddannelse.

¹⁰ Arbejde i klasserammen med et emne, med støtte fra syndikatlederen (klasselæren).

¹¹ Syndikatleder kan sammenlignes med en klasselære.

For de fire chefer med ansvar for udvikling af Master i Militære Studier var det vigtigt at komme hurtigt i gang med udviklingsprocessen, idet uddannelsen i den nye form skulle påbegyndes medio 2013. Chefernes forventning til resultatet af processen var, at den dels skulle give dem individuel mulighed for at igangsætte arbejdet med ændringen af uddannelsen i deres respektive institutter og dels sikre, at den ny uddannelse fortsat fremstår som én samlet uddannelse med et troværdigt og tydeligt fokus, med en veldefineret ramme, så uddannelsen i det fremadrettede perspektiv ville kunne dække opgaven med at uddanne forswarets ledere og chefer.

Jeg var derfor optaget af, hvordan jeg med en diskursiv opmærksomhed kunne støtte chefernes kvalificering og udviklingen af uddannelsen i den foranstående udviklingsproces, jeg havde fået ansvar for at lede.

3.3 PROBLEMFORMULERING.

På baggrund af ovenstående lyder problemformuleringen:

Hvordan kan en udviklingsproces mod enighed forstås som "diskursiv kamp", og hvordan kan diskursive opmærksomhed hos proceslederen facilitere en sådan proces?

3.3.1 Uddybende om problemformuleringen.

Problemformuleringen er opdelt i to dele. Første del handler om, hvordan chefgruppens proces kan forstås i et diskursanalytisk perspektiv og udfordringer ved et sådant perspektiv på udviklingsproces, og anden del handler om, hvordan en procesleder kan anvende en diskursiv opmærksomhed i en sådan proces.

Jeg bruger i første del ordet "enighed" som henvisning til, at de fire chefer med ansvar for uddannelsen, her har et fælles projekt – en ny uddannelse –, hvor enighed, fælles forståelse, fælles udgangspunkt vil forbedre muligheden for denne nødvendige forandring, hvor de alle trækker i samme retning.

I den anden del af problemformuleringen er det proceslederens diskursive opmærksomhed, såvel bevidste som ubevidste kompetence, til at bringe en diskursiv opmærksomhed ind som redskab som leder af en proces, uden nødvendigvis at have eller tage ansvar for emnet – her uddannelsesudvikling.

Altså hvordan kan proceslederne facilitere en udviklingsproces mod en fælles forståelse (hegemonisk intervention¹²). Projektlederen må foretage aktiv (artikuleret) handling og

¹² Hegemonisk intervention gennemgås i kap. 5.

vælge at intervenere med noget frem for andet. Dette gøres (formodentligt) med en forventning til, at den pågældende intervention vil støtte udviklingsprocessen mod en fælles forståelse i chefgruppen. I denne opgave skal en sådan intervention forstås som en diskursiv strategi¹³ introduceret af proceslederen.

Diskursteoretisk vælger jeg at ligge mig op af Ernesto Laclau og Chantal Mouffes fortolkning af diskurs, hvor "diskursiv kamp"¹⁴ (Jørgensen og Philips: p. 15) er et nøglebegreb, hvilket jeg mener ligger sig godt op af min opfattelse af, at uenighed er muligheder, der skal forhandles.

Herudover er endvidere et personligt ønske om at udvide min horisont som leder, procesleder og medarbejder ved at øge min diskursive opmærksomhed og kompetence – også i et fremadrettet perspektiv.

¹³ Hvilket Laclau og Mouffe sandsynligvis vil sidestille med diskurs jf. Torfing: *"Diskursteorien forsøger at løse problemet ved at se på, hvordan kontingente diskursive strategier konstituerer såvel ustabile aktøridentiteter som tvetydige strukturer. Dermed problematiseres den samfundsvidenskabelige objektivisme og rationalisme. Samtidig flyttes det analytiske fokus fra aktører og strukturer til de diskursive strategier, der skaber dem."* (Torfing:p. 10)

¹⁴ Diskursiv kamp behandles i opgaven under punkt 5.2.3.

4 METODE, DESIGN OG STRUKTUR

I dette afsnit føres læseren ind i mine metodiske overvejelser samt strukturen i opgaven. Afsnittet vil indeholde de overordnede tanker, mens analysestrategi og teori foldes ud i det efterfølgende afsnit.

4.1 OPGAVERNS STRUKTUR

Indledningsvis er i kapitel 3 beskrevet baggrunden for mit valg af MOC studiet samt kontekst og motivation for opgaven, hvorpå problemformuleringen er formuleret. Jeg håber, at det står klart for læseren, at jeg er optaget af det samskabende aspekt mellem mennesker.

I kapitel 4 "metode, design og struktur" kan der forventes en beskrivelse af opgavens opbygning og metode med det overordnede indhold i de enkelte kapitler samt hvilke overvejelser, jeg har gjort i forhold til metodevalg og indhentning af empiri og valg af teori. Endvidere afgrænses problemformuleringen for at fokusere på opgavens præcise sigte.

I kapitel 5 foldes teori og analysestrategi ud. Det har jeg valgt at beskrive samlet, idet jeg vil behandle de teoretiske begreber i direkte sammenhæng med analysestrategien, i forventning om at føre de teoretiske begreber naturligt ind i anvendelsen i opgaven.

Analysen af empirien foretages i kapitel 6, hvor jeg vil søge at afdække den eller de væsentligste diskursive strategier, som kommer til syne i empirien og pege på, hvad proceslederne så gjorde, og hvilken påvirkning det umiddelbart synes at give til processen.

Afslutningsvis i kapitel 7 vil jeg konkludere og samle op på opgaven, hvorefter jeg vil pege på mulige perspektiver, som falder naturligt ud for mig under arbejdet med opgaven.

4.1.1 Afgrænsning

Jeg vælger at afgrænse opgaven til udelukkende at se på den del af udviklingen for masteruddannelsen, som er rettet mod uddannelseschefgruppens indledende beslutning om den overordnede ramme for den nye uddannelse – et deltidsstudie.

Konkret må jeg slippe processen – foreløbig – for at give mig selv tid til behandling af empirien. Det betyder, at jeg ikke har mulighed for at følge op på, hvorvidt chefgruppen reelt forfølger og handler efter deres fælles udarbejdede "nye diskurser", og jeg kan derfor ikke indarbejde dette i opgave.

På den anden side mener jeg, at det ikke er afgørende for opgaves konklusioner, idet mit fokus er rettet mod, hvordan chefgruppen når frem til de nye diskurser i kampen mellem flere forskellige diskurser, og hvordan jeg som procesleder har formået at facilitere processen med en diskursiv opmærksomhed.

Dog ville en form for vurdering af opgavens konklusioner, fx chefgruppens konkrete handlinger i deres respektive institutter og uddannelsesafdeling efterfølgende, kunne have givet en retning på, hvorvidt chefgruppen kunne anvende de fælles dannede diskurser som et forandringsværktøj, eller hvordan "diskursforhandlingen" fortsætter uden for mødelokalet.

Jeg har valgt et begrænset, men omfattende, teori og analyseapparat, hvor jeg vil fokusere og anvende de dele fra diskursanalysen, som jeg finder relevant i forhold til opgaven. Konsekvensen af dette er for eksempel, at jeg undlader at behandle chefgruppen som "gruppe" diskursteoretisk. Det gør jeg, fordi mit fokus ikke er, hvordan chefgruppen positionere sig diskursivt i forhold til omgivelserne, men udelukkende har fokus på den eller de diskurser, som chefgruppen kan samles om i deres forberedelse af forandringen af uddannelsen, og deraf hvordan jeg som facilitator (og evt. i fremtiden som leder) kan støtte denne proces.

4.1.2 Etik

Projektet har jeg valgt at klassificere som personligt fortroligt. Årsagen til dette er, at det har været nødvendigt at indgå en aftale med chefgruppen om dette for at få adgang til at kunne anvende samtalerne som empiri til masteropgaven.

Der er på nuværende tidspunkt ikke en accept fra chefgruppen til, at projektet kan offentligøres som inspiration til andre, der ønsker at anvende diskursanalyse til udvikling af uddannelse eller i deres ledelsesvirke. Det er aftalt med chefgruppen, at de forelægges opgaven med henblik på at tage stilling til, om opgaven kan nedklassificeres til almenbrug, hvorimod lydfiler på intet tidspunkt må stilles til rådighed for andre end censoratet.

4.2 INTRODUKTION AF EMPIRI

Min empiri er indhentet i uddannelsesledelsen, som består af uddannelseschefen, tre institutchefer og mig som procesansvarlig på udviklingsprojektet. Dvs. mit objekt er processerne i gruppen. Med andre ord, at det er processen hvormed uddannelsen udvikles, og ikke hvad der udvikles.

Uddannelseschefen har det formelle ansvar for masteruddannelsen og står for den helt overordnede planlægning og afvikling af uddannelsen. De tre institutchefer, som er hovedbidragsydere på uddannelsen, har det faglige ansvar inden for hver af deres ressortområde, som er henholdsvis militær ledelse og organisation, militær strategi og militære operationer. Uddannelsesledelsen består af en civil og tre militære chefer.

Jeg selv arbejder til dagligt i institut for militær ledelse og organisation, men er i dette projekt direkte underlagt uddannelseschefen som procesansvarlig. Jeg har ikke formel indflydelse på udformning af den nye uddannelse.

Empirien var planlagt til at skulle indhentes på ét udvidet heldagsmøde med chefkredsen for uddannelsen, efter ønske fra uddannelseschefen. Mødet blev gennemført uden for Forsvarsakademiet, hvor jeg som procesleder havde sendt et oplæg med en kort præsentation af deres og min rolle, formålet, samt fortrolighed i, under og efter arbejdet (bilag b).

Første møde blev afviklet d. 30. oktober over ti timer. Mødet startede med tre inspirationsindlæg, et fra hvert institut, hvor en medarbejderrepræsentant fremlagde ønsker og mulige veje i udformning af en ny uddannelse, set fra et medarbejderperspektiv. I forlængelse af hvert indlæg kunne cheferne udspørge oplægslægsholderne, såfremt de ønskede noget uddybet. Det blev gjort tydeligt overfor chefgruppen fra min side, at formålet med spørgetiden ikke var at finde begrænsninger i oplæggene, men at de skulle fokusere på forståelse, muligheder og ideer i oplæggene.

Efter de tre oplæg, og en generel drøftelse mellem uddannelsescheferne og oplægsholderne, udformede oplægsholderne tre spørgsmål, som chefgruppen kunne vælge at forholde sig til i den fremadrettede proces, hvorefter mødet fortsatte med chefgruppen og mig som procesleder.

Ved afslutningen på første mødedag, blev der enighed om, at chefgruppen skulle samles til et andet møde, hvor de tre institutchefer havde haft mulighed for at drøfte resultaterne fra første møde i deres respektive institutter, og hvor de på andet møde kunne give et mere kvalificeret bud på, hvorvidt resultatet fra første møde, det vil sige den overordnede "Kastelmodel" for uddannelsen, kunne imødekommes (kritiske udfordringer mv.) i de tre institutter. Andet møde blev fastsat til d. 23. november.

Den 4. november bringer en institutchef en "alternativ" model på banen via mail, som var udarbejdet i hans institut. På baggrund af den indkalder jeg til et kort møde i chefkredsen for at få afklaret baggrunden for den "alternative" model, samt vurdering af, hvordan denne "alternative" model modtages blandt de øvrige chefer. Mødet afholdes d. 12. november og afvikles over en time, hvor chefkredsen samles med undtagelse af en chef, hvor der stilles med en suppleant. Det besluttet af chefkredsen, at også den "alternative" model sekundært skulle behandles i de respektive institutter og drøftes samlet i chefkredsen på mødet d. 23. november. Jeg blev bedt om at udfærdige et oplæg til mødet, der også inddrogede den "alternative" model.

Forud for mødet d. 23. november havde jeg udsendt et oplæg (bilag c), som de tre institutchefer havde forberedt sig på inden mødet. Udover chefkredsen og mig deltog endnu en person fra uddannelsesafdelingen som observatør, idet personen fremadrettet skulle være kontaktperson for udvikling af uddannelsen.

Formiddagen blev anvendt til at klarlægge hver af institutchefernes opfattelse af, hvad der skulle kendetegne uddannelsen i fremtiden.

Eftermiddagen blev anvendt til at drøfte, hvordan den overordnede model for en ny uddannelse kunne se ud, med baggrund i "kastelmodellen" fra første møde og den "alternative model" fra en af institutcheferne. Dette arbejde skulle fremadrettet danne baggrund for det institutvise udviklingsarbejde med den ny uddannelse. Mødet blev afviklet over seks timer.

Under alle møder var jeg møde- og procesleder, og havde gode muligheder for løbende intervention i procesafviklingen. Sådan at forstå, at jeg kunne indlægge pauser, hvor jeg fandt det fornuftigt, kunne ændre retning og fastholde drøftelser omkring emner, beslutte talerække og taletid samt udspørge den enkelte chef eller chefgruppe, når jeg fandt det hensigtsmæssigt i forhold til processen. Der var accept af dette i chefgruppen.

Som redskab til forankring af den løbende dialog under møderne, anvendte vi visuelle stilladser i form af plancher (A1 post-it), som alle blev anvendt og genanvendt på samtlige møder.

Alle møder er optaget på diktafon.

4.3 METODE OG TEORETISK RAMME

Jeg vil anvende min empiri som generaliserende for, angivet ved eksempler, hvordan diskursiv opmærksomhed eller kamp mellem diskurser kommer til syne, samt hvordan proceslederen har støttet og udfordret processen. Dette læner sig op af induktiv metode (Thomsen: p. 165), hvor jeg, via observationer på enkeltdele søger at drage slutninger af generel karakter, fx for hvordan en procesleder kan agere som diskursiv facilitator, eller et udsnit bliver defineret som én diskurs og som evt. opnår hegemoni over en anden diskurs.

Som tidligere nævnt har jeg valgt en diskursteoretisk tilgang, og det har naturligvis konsekvenser for, hvordan jeg må forstå verden, og samtidig sætte rammer for mine handlemuligheder.

Der er nærmest tale om "en hel pakkedøsning" (Jørgensen og Philips: p. 12ff), hvor jeg må være indstillet på at følge de grundlæggende filosofiske præmisser; hvordan vi for-

står verden og de bestanddele den er sammensat af (ontologisk¹⁵), og hvordan vi kan få viden om verden (epistemologisk¹⁶). Det må jeg, fordi det giver præmisser for sprogets rolle i den sociale konstruktion af verden og medfører at modeller og teknikker for sproganalyse må vælges blandt diskursteoriens metodologiske retningslinjer. En diskursteoretisk tilgang sætter mit fokus på, at;

"... sproget er struktureret i forskellige mønstre, som vores udsagn følger, når vi agerer inden for forskellige sociale domæner" (Jørgensen og Phillips: p. 9).

Det vil sige, at vores handlinger er bundet sammen med sproget og på en måde udstikker rammen for hvilke handlemuligheder, der stilles til rådighed for os, og som fremhæver bestemte handlinger som relevante og andre som utænkelige.

Jeg vælger at anvende diskursteoretikerne Ernesto Laclau og Chantal Mouffe diskursteori som mit teoretiske udgangspunkt og analysestrategi. Det gør jeg fordi, at de efter min opfattelse tager skridtet fuld ud diskursteoretisk og argumenterer for, at diskurs er helt og aldeles konstituerende¹⁷ for den sociale praksis¹⁸, og dermed sætter de fokus på, hvordan sproget via artikulationen hænger sammen med sociale praksisser, hvilket vil sige handlinger, interaktion, sociale strukturer med videre, som betydningsfastlæggelser og hegemoni¹⁹ (Jørgensen og Philips: p. 44, Laclau og Mouffe 1985: p. 93ff og Laclau og Mouffe 2002 p. 37ff).

Særligt er deres fokus på den "diskursive kamp", hvilket betyder, at de beskæftiger sig med hvilken betydningsfastlæggelse, der bliver dominerende i et givent socialt rum, og om der er andre konkurrerende betydningsfastlæggere, der udfordrer den toneangivende betydningsfastlæggelse.

¹⁵ Ontologi, den gren af filosofien, der beskæftiger sig med de grundlæggende måder, hvorpå noget kan være til. KILDE: www.denstoredanske.dk

¹⁶ Erkendelsesteori, filosofisk disciplin, der beskæftiger sig med erkendelsens former, definition, struktur, oprindelse og grænser. KILDE: www.denstoredanske.dk

¹⁷ Konstituerende i betydning af dannelse af struktur eller netværk, der går forud for praksis og eller handling. Fx *"en forsamlings første, grundlæggende møde, inden dens egl. virksomhed begynder"* KILDE: www.ordnet.dk.

¹⁸ *"Begrebet social praksis sætter folks handlinger i et dobbeltperspektiv. På den ene side er handlinger konkrete, individuelle og kontekstbundne, men på den anden side er de samtidig institutionaliserede og socialt forankrede, og har derfor en vis regelmæssighed"* (Jørgensen og Philips: p. 28). Det skal opfattes på den måde, at Laclau og Mouffe ikke skelner mellem diskursiv og ikke-diskursive sociale praksis, som fx Fairclough, der opdeler social praksis i diskursiv praksis og andre semiologiske systemer som fx mode og gestus.

¹⁹ Hegemoni gennemgås i pkt. 5.2.3, men kan foreløbig oversættes med overherredømme.

Mit fokus vil derfor for det første være på, hvordan tegner diskurser sig i chefgruppen, og for det andet hvordan udforskningen af disse diskurser faciliteres. Efter min opfattelse er konfliktområder netop mulighed for forhandling og mulighed for en anden sammenkædning af betydning, som til sidst vil give mulighed for en anden social praksis og dermed andre praksisrum for den nye Masteruddannelse.

5 TEORI OG ANALYSESTRATEGI

Teori og analysestrategi har jeg valgt at skrive om samlet under et afsnit, fordi: *"I diskursanalyse er teori og metode altså kædet sammen, og man skal acceptere de grundlæggende filosofiske præmisser for at bruge diskursanalyse som metode i empiriske undersøgelser"* (Jørgensen og Philips: p. 12).

Jeg vil starte med en generel introduktion til diskursanalyse, hvor jeg vil redegøre for min overvejelser om valg af analysestrategi.

Endvidere vil jeg redegøre for de af nøglebegreberne fra Ernesto Laclau og Chantal Mouffes diskursteori jeg anvender, da de er forudsætningsskabende for at følge og forstå hvordan analysen foldes ud.

Som afslutning på afsnittene vil jeg beskrive min analysestrategi, altså hvordan forestiller jeg at gøre, og hvordan bringer jeg diskursteoriens begreber i anvendelse med min empiri.

5.1 INTRODUKTION TIL DISKURSANALYSE

Diskursanalyse kan ikke afgrænses til én bestemt analysemetode. Der er forskellige diskursanalytiske tilgange, hvor forskellige diskursteorier²⁰ har ligheder og forskelle. Min intension med at behandle diskursanalyse generelt i afsnittet, er at give et indblik i, hvorfor mit valg faldt på Ernesto Laclau og Chantal Mouffe diskursanalyse.

Jeg er inspireret af diskursanalytikerne Marianne W. Jørgensen og Loise Philips, som i deres bog *"Diskursanalyse som teori og metode"* (1999) konstruerer et bud på en opdeling af diskursanalyse i tre hovedretninger, ved henholdsvis Ernesto Laclau og Chantal Mouffe diskursteori, Norman Fairclough kritisk diskursanalyse og Jonathan Potter og Margaret Wetherells diskurspsykologi, som alle har rødder i den socialkonstruktivistiske og poststrukturalistiske forståelse (Ibid.: p. 13-14).

De tre tilgange repræsenterer alle teori og metode, som egner sig til at undersøge kommunikationsprocesser i forskellige sociale sammenhænge, hvor de tre dog har et forskelligt analytisk fokus i et kontinuum fra hverdagsdiskurser (diskurspsykologi) til abstraktdiskurs (Laclau og Mouffe). Herudover adskiller de tre retninger sig også ved, at der er forskellig opfattelse af, hvorvidt diskurs er fuldtud konstituerende for det sociale, altså helt og fuldt systematiserende, eller om en diskursiv praksis er én del af den sociale praksis og må indgå i samspil med noget andet om den sociale praksis som fx gestus

²⁰ Her skal diskursanalyse opfattes som paraplyen for hele det diskursanalytiske område, hvor diskursteori skal opfattes som ét bud.

og mode (Ibid.: p. 30).

Det vigtige for mig i forbindelse med valg af diskursteori var, at teorien kunne støtte mig i et processuelt perspektiv. Det betød, at jeg måtte udvikle min diskursive opmærksomhed som procesleder og generelt som leder. Jeg var interessere i, hvordan diskurser opstår, og hvordan kan en procesleder intervenere uden nødvendigvis at tage ansvar for "problemet", men holde fokus på det processuelle.

Nedenstående er skrevet med inspiration fra Jørgensen og Philips.

Laclau og Mouffe har et poststrukturalistisk udgangspunkt, hvor den sociale verdens betydning²¹ konstrueres af diskursen, og hvor betydningen aldrig helt kan fastlåses på grund af sprogets grundlæggende ustabilitet. Diskurs kan aldrig helt fastlåses entydigt, men omformes kontinuerligt i kontakt med andre diskurser. Det vil sige, at forskellige diskurser, som hver repræsenterer bestemte måder at tale om og forstå den sociale verden, kæmper med hinanden om at fastlåse sproget efter hver deres logik på netop deres måde. Heraf metaforen "diskursiv kamp". Kampen står om at opnå overherredømme, og dermed definere, hvordan den sociale verden kan forstås, og hvordan der kan tales derom. Lidt skarpt kan det formuleres, at der fortløbende sker forandring i diskurser.

Laclau og Mouffe kan siges at have en meget konstituerende diskurstilgang, hvor diskurs skaber de sociale praksis og verden, hvor deres diskursteori forstår det sociale som en diskursiv konstruktion.

Kritisk diskursanalyse, her ved Fairclough, ligger vægt på, at diskurs er med til at skabe den sociale verden, og dermed at diskurser kun er ét input blandt flere som fx de sociale strukturer givet ved "familiestruktur" eller "samfundsstruktur", der sammen med diskursiv praksis og sociale strukturer skaber den sociale praksis. Dvs., at der er to dele, der sammen skaber de sociale praksis, hvor noget er diskursivt og noget er ikke-diskursiv. Fokus er på at undersøge forandringen i diskurs over tid, hvilket gøres ved at trække videre på betydninger, der allerede er etablerede. Det sker gennem intertekstualitet, hvilket vil sige, hvordan en tekst trækker på elementer og diskurser fra andre tekster med et lingvistisk fokus. Ved at samordne elementer og diskurser fra andre tekster, kan den konkrete sprogbrug forandre de enkelte diskurser og dermed de sociale og kulturelle verdener. Samlet kan det siges, at hos Fairclough er diskurs i et dialektisk forhold til "noget andet", og dermed skabes den sociale praksis og verden ikke ale-

²¹ Betydning skal forstås som en "forskelsætning", som værende forskellig fra noget andet, fx "hund" er forskellig fra "kat". Gennem forskelsætning får de hver deres betydning (Jørgensen og Philips: p. 19ff).

ne på baggrund af diskurs men i en gensidig påvirkning. Altså en mindre konstituerende diskurstilgang end repræsenteret ved Laclau og Mouffe.

Diskurspsykologien har fokus på sprogbruget i de konkrete sociale interaktioner, og i modsætning til kritisk diskursanalyses lingvistiske fokus, har diskurspsykologien fokus på den retoriske organisering af tekst og tale. Altså på hvordan tekst og tale er orienteret mod en social handling. Der undersøges hvordan personer eller grupper bruger diskurser strategisk til at fremstille sig selv i verden på bestemte (fordelagtige) måder i den sociale interaktion, og hvilke sociale konsekvenserne der bliver deraf.

Diskurspsykologiens fokus er for det første på at undersøge relationerne mellem individer og gruppers betydningsdannelser og handlen og for det andet på brede samfundsmæssige strukturer og processer. Det er altså ikke den traditionelle kognitive²² psykologiske tilgang, der kendetegner diskurspsykologien men psykologiske tilstande som sociale og diskursive aktiviteter, der anses for at udtrykke de dybere essenser bag ordene. Der er i diskurspsykologien, i lighed med Laclau og Mouffe, en opfattelse af, at diskurs er konstituerende for de sociale aktiviteter, men hvor diskurspsykologien har et fokus på individet i hverdagsdiskurs, har Laclau og Mouffe et abstrakte fokus i betydning af den diskursive verden.

Mine hovedspørgsmål fra problemformuleringen i denne kontekst går på, at jeg ser på hvordan "*faciliteres en proces mod enighed i en gruppe*", hvor *konteksten* er chefgruppens arbejde med at løse opgaven med at forandre uddannelsen fra et heltidsstudie til et deltidsstudie. Det er med andre ord ikke forandringen af uddannelsen, der har den procesmæssige interesse, men i stedet hvordan diskurser opstår og forandres, og hvordan der kan faciliteres i en sådan proces. Det finder jeg relevant at holde for øje i nedenstående afsnit, idet det vil få mine til- og fravalg til at fremstå mere logiske for læseren, i den meget overordnede introduktion til diskursteori.

Modsat Laclau og Mouffe har den kritiske diskursanalyse en adskillelse af det, som udgør den sociale verden. Altså; "*... overordnet er der tale om et dialektisk perspektiv, der ser diskurs som både konstituerende, det formende, og konstitueret (formet) af det sociale*" (Fairclough: p. 10). Der er altså noget, som bliver mere "sandt" end andet, og hvad er så det, kan man spørge i relation til denne opgaves problemformulering. Udfordringen vil, for det første blive at tydeliggøre en adskillelse af det diskursive og ikke-diskursive og for det andet at søge teori, som på samme tid kan behandle det ikke-diskursive og virke i sammenhæng med det diskursive i denne opgave. I forhold til op-

²² Interne erkendelsesmæssige processer i en person, hvor noget vurderes i forhold til sand/falsk.

gavens problemformulering er det ikke interessant at undersøge, hvor der er en adskillelse mellem det diskursive og ikke-diskursive, og videre, hvordan og hvornår det er henholdsvis diskurs og ikke-diskursiv, der påvirker den ene eller den anden vej. Fokus i opgaven er på den diskursive opmærksomhed hos proceslederen og at afdække diskurser, der opstår eller udvandes i processen, hvor chefgruppen kommer til et andet sted, hvor nye praksisrum åbnes op i en fælles forståelse.

Videre er der i den kritiske diskursanalyse et fokus på forandring, som søges gennem et arbejde med intertekstualitet, hvilket umiddelbart peger på at anvende denne tilgang i forandringen af uddannelsen fra et heltidsstudie til et deltidsstudie. Dog er forandringen af uddannelsen ikke opgavens fokus, men mediet hvori problemformuleringen søger sit svar. Med andre ord er det ikke forandringen af uddannelsen, som er opgavens fokus, men mere præcist hvilke diskurser, der kan afdækkes i processen for at kunne svare på, hvordan den diskursive opmærksomhed hos proceslederen kan medvirke til at fremme et fælles afsæt for chefgruppen i deres foranstående forandring af uddannelsen.

Diskurspsykologi lægger vægt på individets håndtering af diskursen i hverdagssituationerne. Tilgangen har, lige som Laclau og Mouffe, en meget konstituerende opfattelse af diskursiv praksis og et tydeligt poststrukturalistisk udgangspunkt, hvor resultatet dog bliver forskelligt fra Laclau og Mouffe. Det gør det, fordi at diskurspsykologi har et empirisk fokus på den konkrete aktive sprogbrug i konkret sociale interaktioner, og ikke så meget på at analysere forandringer i samfundets store diskurser, hvor diskurs hos Laclau og Mouffe mere opfatter subjekterne (menneskene) som styret af diskurserne, og dermed et mere abstrakt (verdens) analysefokus. Jeg vælger diskurspsykologi fra, primært fordi mit fokus ligger på det sociale felt som en enhed. Med andre ord er opgaven styret af en undersøgelse af, hvordan et fælles fokus for chefgruppen kan støttes som en fælles social praksis (i retning af verdensdiskurs), og ikke på hvem eller hvad, der opnår den "største fordel" i forhold til en "bedre position" i forhold til andre i gruppen.

I ovenstående har jeg argumenteret for fravalg af kritisk diskursanalyse og diskurspsykologi, hvilket dog ikke skal stå helt ubemærket hen. Jeg vil og kan ikke afvise, at de to fravalgte diskursteorier også ville kunne give et brugbart svar på opgavens problemformulering.

Med min nuværende viden vil jeg dog mene, at Laclau og Mouffe er den af de tre diskursteorier, der bedst fanger mit fokus på en afdækning af de mere overordnede diskurser, og anvendelse af diskursiv opmærksomhed til procesfacilitering.

5.2 ERNESTO LACLAU OG CHANTAL MOUFFE NØGLEBEGREBER

Herunder vil jeg tage fat i begreber fra Laclau og Mouffe, som jeg finder relevant at beskrive i forhold til problemformuleringen.

Laclau og Mouffes diskursteori tager udgangspunkt i en sammensmeltning, dvs. en teoriopbygning, af maksismen, strukturalismen og poststrukturalismen, hvor marxismens sociale vinkel og strukturalismens vinkel på betydning forenes, så det sociale felt bliver til mere end det talte sprog, og dermed må forstås som et væv af betydningsdannelsesprocesser (Jørgens & Phillips: p. 35).

Laclau og Mouffe peger på, at konfliktpunkter, underforstået diskursive kampe, kan være et nøgleområde, hvoraf nye diskurser kan vinde indpas og forandre opfattelsen af verden (Ibid.: p. 165). Hvis verden italesættes gennem én bestemt diskurs reproduceres verden og udelukker andre konstruktioner af virkeligheden.

Ved at åbne for tidligere afviste diskurser udvides uligheden, og dermed skabes mulighed for at vælge mellem flere konkurrerende diskurser. Hermed kan konstruktionerne af virkeligheden også ændres, og derigennem kan det blive muligt at foretage valg i forhold til den videre forandring af uddannelsen.

Formuleret på en anden måde tager diskursanalyse ikke udgangspunkt i "mening" men i, at mening og betydning skabes via forskelle. Det skal forstås sådan, at diskurs sammenkæder enkeltdele – forskelle – til mening (som i *diskurs*), men også i forhold til enkeltdele – forskelle – som ikke sammenkædes (som i det diskursive felt), altså det som det er forskelligt fra. Dette er en aldrig tilendebragt proces, som aldrig kan endelig lukkes, og dermed også en mulighed for forandring²³.

Som udgangspunkt for min redegørelse af betydningen, vil jeg anvende et eksempel fra Jørgensen og Philips "Diskursanalyse", hvor de fremstiller den Saussureske²⁴ strukturali-

²³ Eksempel: Elementerne *bil*, *rat*, *motor*, *hjul* og *kasse* kan sammenkædes og udelukkes på forskellig vis til mening. I mening automobil: *bil*, *rat*, *motor* og *hjul*. I mening sæbekassebil: *bil*, *rat*, *kasse*, *hjul*. Altså to forskellige meninger indeholdende delvist samme elementer, hvor elementet der ikke sammenkædes kan give forskel til, hvad det sammenkædede ikke er.

²⁴ Ferdinand de Saussure, 1857-1913, schweizisk sprogvidenskabsmand... Han opstiller vigtige distinktioner mellem *langue*, 'sprog' som et abstrakt tegnsystem, og *parole*, 'ord' om de individuelle manifestationer heraf i talen. Det enkelte sproglige tegn, *signe*, defineres som bestående af et udtryk, *signifiant* 'det, der angiver noget', og et indhold, *signifié* 'det betegnede', som er en forestilling i den talendes tænkning og må adskilles fra de ting i den ydre verden, der refereres til. Selve sprogtegnet *signe* er bortset fra enkelte lydmalende ord *arbitrært*, dvs. konventionelt fastlagt, mens både *signifiant* og *signifié* bestemmes af deres relationer i det sproglige system.

Kilde: <http://www.denstoredanske.dk>

stiske forståelse af sprogets betydningsdannelse med en metafor for sprogets struktur som et fiskenet.

"... hvert tegn har sin plads som en af knuderne i nettet. Knuden bliver i det udspændte net holdt fast på sin plads af sin afstand til alle de andre knuder i nettet, ligesom tegnet defineres ved sin afstand til andre tegn" (Jørgensen og Philips: p. 20).

Som eksempel med udgangspunkt i den Saussureise forståelse det kan være, at "hund" er forskellig fra "kat", hvor "hund" får sin betydning fra at være forskellig fra de andre knuder her "kat".

Jeg vil med udgangspunkt i ovenstående eksempel forsøge at folde Laclau og Mouffe diskursteori ud på en forhåbentlig let tilgængelig måde.

5.2.1 Dannelse af betydning – artikulation

Den poststrukturalistiske forståelse kritiserer ovenstående "statiske" opfattelse i fiskenetforståelsen, fordi den strukturalistiske Saussureiske forståelse ikke kan forklare, hvordan tegn nogle gange ændrer betydning, men dog stadig betegner det samme. Et eksempel på at forståelsen kan ændre betydning er, at for en familie kan "hund" betyde kæledyr, for en politimand et arbejdsredskab og endelig for en kineser mad.

Den poststrukturalistiske forståelse blev, at selvom betydningsfastlæggelsen opnås i tegns forskellighed fra andre tegn, så sker betydningsfastlæggelsen uafbrudt i det løbende sprogbrug. Dvs., at tegnene sættes i forskellige forhold til hinanden, hvoraf betydningen i tegnene også ændres, og dermed kan der opstå nye og forskellige betydninger af tegnene. Herved bliver betydningsprocessen til en social proces, som manifesteres gennem konflikter, konventioner og forhandlinger i det sociale rum. I den tidligere fiskenetmetafor vil det være således, at knuden, dvs. tegnets betydning, tillægges betydning "som om" det var entydigt og uforanderligt, men nu i stedet skal betragtes som øjebliksbilleder. (Jørgensen og Philips: p. 19, 35. Laclau og Mouffe 2002: p. 21). Det kan fx være at "hund" er lig kæledyr hjemme hos familien, og når politimanden tager hunden med på arbejde, så ændres betydningen af hund til et arbejdsredskab i politivirket.

Pointen i forhold til denne opgave er, at det bliver relevant at følge "kampen" om etablering af entydige betydningsfastlæggelser i det sociale felt. Særligt er det interessant, hvor betydningsfastlæggelserne opfattes som naturlige og ikke bliver anfægtet, fordi de, dermed sætter dagsordenen for betydningen.

Laclau og Mouffe forklarer det ved: *"Vi kalder enhver praksis **artikulation**, som etablerer en relation mellem elementer på en sådan måde, at deres identitet omdannes som resultat af den artikulatoriske praksis. Den strukturerede totalitet, der er resultatet af denne artikulatoriske praksis, kalder vi **diskurs**. For så vidt, som de differentielle positioner artikuleres inden for en diskurs, kalder vi dem **momenter**. Derimod kalder vi enhver forskel, der ikke er diskursivt artikuleret, for **element**.²⁵"* (Laclau og Mouffe 1985: p. 105. Laclau og Mouffe 2002: p. 52. Jørgensen & Phillips: p. 36).

Det kan derfor aldrig blive helt entydigt med én bestemt betydning til et tegn, og det vil endvidere aldrig være muligt at lukke en betydningsdannelsesproces helt ned, hvorfor betydningsdannelsen vil være kontingent²⁶.

Med andre ord bliver artikulation en praksis, der skaber og modificerer relationer mellem tegn, hvor fastlåsning af deres betydning sættes i system i meningsbetydende enheder, som benævnes diskurs.

Derved kan det undersøges, hvordan dominerende diskurser reproduceres, forandres eller forkastes i artikulationen, og heraf hvordan praksisrum for ændring af uddannelsen enten reproduceres eller forandres (Laclau & Mouffe 1985: p. 96).

Konkret for min analyse vil det være at følge chefgruppens italesættelse på de ændrede måder at tale om uddannelsen, frem for hvad indholdet om den ny uddannelse er i deres dialog. Formuleret på anden vis, så må jeg søge efter hvilke elementer, der artikuleres til en anden sammenhæng end tidligere.

5.2.2 Dannelse af diskurs

For Laclau og Mouffe er diskurs et resultat af artikulation, hvorigennem diskurs strukturerer elementer²⁷ i netværk til hinanden, hvorved elementerne fastlåses i betydning som momenter²⁸. I fiskenetmetaforen fastlåses momenter som betydningsknuder i deres forskellighed fra hinanden, men dog stadig inden for diskursen (Jørgensen og Philip: p. 36). Det vil sige, at momenter og elementer også er tegn, men er forskellige

²⁵ Kursiv **fed** skrift er den i Laclau og Mouffe fremstilling fremhævede ord med kursiv. Begreberne behandles mere i dybden i næste punkt diskurs.

²⁶ Kontingent: Skal forstås som at andre betydninger også er mulige, end den der er fastlagt. Det kunne altså være anderledes (forfatters formulering).

²⁷ Element er tegn, der endnu ikke har fået fikseret mening, og deres mening kan være flertydig (Jørgensen og Phillips: p. 38).

²⁸ Momenter er tegn i et system, og hver især er tegnets betydning bestemt af deres relation (Jørgensen og Phillips: p. 36).

fra hinanden ved, at momenter er givet betydning og indeholdt i en eller flere diskurser, hvor elementer er flertydige og endnu ikke fikseret i betydning i en diskurs.

Professor ved CBS Niels Åkerstrøm Andersen formulerer det således: *"En diskurs består af differentielle betydningselementer, der kun får identitet gennem deres indbyrdes forskellighed i diskursen. Betingelsen for indbyrdes forskellighed er imidlertid, at elementer er ens eller ækvivalente med hensyn til, at de tilhørere diskursen og ligger inden for diskursens grænser"* (Andersen: 1999: p. 95).

Umiddelbart kan det lyde selvmodsigende, "at være forskellig og ens" på samme tid, hvilket Laclau og Mouffe forklarer ved at; *"ækvivalenslogikken er en logik, der simplificerer det politiske rum, mens differenslogikken er en logik som passer til dets ekspansion og stigende kompleksitet* (Laclau og Mouffe 2002: p. 84).

Det vil sige, at ækvivalenslogikken samler på forskelle. Som nævnt tidligere udgør et moment i en diskurs i sig selv ikke nogen betydning, men hvis momentet sættes i betydning for hinanden i ækvivalenskæde, så ophæves momenternes forskelle til en samlet forenklet betydning. Man kan sige, at ækvivalenslogikken etablerer relationer, der er baseret på lighed som skabende for diskursen.

Pointen er, at elementer må være forskellige fra hinanden for at kunne tillægges betydning. Når et element tillægges betydning og indgår i en diskurs, dvs. som moment, så ophæver diskursens struktur (betydningsnetværk) momenternes forskellighed og giver momenternes indbyrdes forskellighed en fælles betydning. Man kan sige, at netop betydningen af det enkelte moment og dermed deres indbyrdes forskellighed, bliver diskursens helhed af betydning.

"Diskursen etableres ved, at betydning udkrystalliseres omkring nogle nodalpunkter" (Jørgensen og Philips: p. 37). Dvs. at nodalpunkt kan forstås som et privilegeret moment, som i fiskenetmetaforen kan oversættes til et særligt vigtigt knude-moment (tegn), hvorom de øvrige momenter i diskursen samles og får deres betydning. Det gøres fordi: *"Any discourse is constituted as an attempt to dominate the field of discursively, to arrest the flow of differences, to construct a centre"* (Laclau og Mouffe 1985: p. 112), hvilket betyder, at et eller flere "særlige" momenter på en måde tegner diskursen.

I denne opgave vil det derfor være interessant at søge efter nodalpunkter i empirien, da det vil pege på, hvilke diskurser artikulationen struktureres om.

Laclau og Mouffe gør dog opmærksom på, at et nodalpunkt også er en betydningstilskrivning i en diskurs og derfor ikke har monopol på betydningstilskrivningen²⁹. *"Society never manages to be identical to itself, as every nodal point is constituted within an intertextuality that overflows it"* (Laclau & Mouffe 1985: p. 113). Det bliver her tydeligt, at et nodalpunkt er kontingent i sin betydning i lighed med et moment, og at betydningen af nodalpunkt må betragtes som midlertidig entydig. Et nodalpunkt kan altså udfordres af andre meningstilskrivninger gennem artikulationen.

Summeres ovenstående, kan det siges, at diskurs er en reduktion af muligheder, fordi en diskurs strukturerer relationerne mellem momenter gennem entydige betydningsfastlæggelser, fx omkring et nodalpunkt, hvorved alle andre betydninger udelukkes.

Så hvad bliver der af overskuddet af betydning, hvis en diskurs reducerer muligheder? Overskud af betydning definerer Laclau og Mouffe som *"field of discursivity"* (Ibid.: p. 111), hvilket indikerer, at også det som ikke er struktureret af én diskurs er diskursivt og som fx kan indgå i andre diskurser eller endnu ikke er tillagt betydning i en diskurs (som fx et element).

Her vender vi tilbage til tegn som element og moment.: *"The transition from the elements to the moments is never entirely fulfilled"* (Ibid.: p. 110), hvilket betyder, at diskursen aldrig helt kan lukkes om sig selv (diskursiv lukning³⁰), men er under kontinuerlig påvirkning fra artikulationen. Betydningsfastlæggelsen af element og moment sker altså i artikulationen, hvor diskursstrukturen søger at fastholde og hindre forandring af betydningen.

Hvor diskurs betydningsfastlægges i ækvivalenskæde, så sker der samtidig en grænsesætning til elementer, der er uden for én diskurs. Laclau og Mouffe benævner elementer uden for diskurs differenslogikken (Laclau og Mouffe 2002: p. 84). Udover grænsesætningen skaber differenslogikken en øget kompleksitet gennem udvidelse af positioner (elementer/momenter), som ikke nødvendigvis er tillagt betydning i en diskurs. Komplexiteten medfører muligheden for antagonisme, hvorved der kan indføres yder-

²⁹ Det er her værd at bemærke sig, at selv om et nodalpunkt er kontingent som andre tegn, så er det ikke ensbetydende med, at alt forandrer sig hele tiden. Fx vil betydning af "hund" næppe være til forhandling i en rationel betydning, idet betydningen af hund så skulle artikuleres på plads som hund i enhver samtale. Pointen er, at nok kan meget være anderledes, men alt forandrer sig ikke på en gang.

³⁰ Jørgensen og Philips: p. 38.

ligere elementer i kombinationsrelation (Laclau og Mouffe 2002: p. 84). I forlængelse heraf får begrebet "flydende betegner"³¹ en særlig rolle.

Den flydende betegner henviser til elementer, som forskellige diskurser kæmper om at indholdsudfylde. Det er her de "diskursive kampe" udkæmpes (Jørgensen og Philips: p. 39). Det sker når et elements betydning er flertydigt og kan betydningsfastlægges i flere diskurser. Det kom fx til syne i eksemplet tidligere i opgaven med familie, politi eller kineser, hvor forskellige diskurser kæmpede om at tillægge elementet "hund" betydning som henholdsvis et familiemedlem, arbejdsredskab eller føde. I forlængelsen heraf må opmærksomheden henledes på, at et moment i en diskurs også kan være et element i en anden diskurs, hvorfor et nodalpunkt ligeledes kan være en flydende betegner.

Sammenfattende kan de siges, at et nodalpunkt, som kan være en flydende betegner, henviser til et særligt moment, som en diskurs samles om. Den flydende betegner henviser til vigtige elementer, som flere diskurser kæmper om at betydningsfastlægge, og heraf opstår diskursive kampe.

I fiskenetmetaforen vil det sige, at diskurs kan opfattes som netværket i fiskenet, hvor momenter er knuder og særlige vigtige knuder er nodalpunkter, hvorom flere knuder samles, og tilsammen tegner diskursen som fiskenettet i sin helhed. Gennem artikulationen (praksis) kan nettet sys på en anden måde og kan blive til et andet net i forståelsen af en anden betydningsfastlæggelse.

Det betyder for opgavens problemformulering, at empirien må afsøges med fokus på at finde momenter og hvordan disse indgår i ækvivalenskæde og samles om et nodalpunkt, der kan indikere hvile diskurser, der kan findes i artikulationen i chefgruppen. Herudover må empirien afsøges med fokus på flydende betegner, idet disse vil være indikation for hvilke diskurser, der kæmper om at opnå overherredømme.

5.2.3 Antagonisme, hegemoni og objektivitet

Som nævnt i foregående afsnit, vil "kampen" om de flydende betegner være et opmærksomhedspunkt i opgaven, for at kunne afdække om eller hvilken diskurs der opnår overherredømme og betydningsfastlægger den sociale praksis for forandringen af uddannelsen.

Antagonisme er diskursteoriens begreb for konflikt, og den opstår når diskurser artikuleres som forhindringer for hinanden. Det er altså et spørgsmål om modsætning frem

³¹ Floating signifiers, flydende beegener, er definition på elementer, der er særlig åben for betydningstilskrivning fra flere diskurser (Laclau og Mouffe 1985: p. 113).

for en forskel. Om dette skriver Laclau og Mouffe at; *"the presence of the other prevents me from being totally myself"* (Laclau og Mouffe 1985: p. 125). Det er altså her et spørgsmål om modsætning, og i praksis er det, hvor elementer – de flydende betegner – trækkes i forskellige betydningsretninger af flere diskurser (som i eksemplet med hund i foregående afsnit, hvor kampen var om "kæledyr" eller "arbejdsredskab"), hvor det bliver afgørende for diskursens eksistens, at betydningstilskrive elementet for helt og aldeles at kunne være sig selv. Det er på en måde diskursens grænse, hvor antagonismen også synliggør, at diskursen aldrig kan lukke sig helt om sig selv (Jørgensen og Philips: p. 60).

Samtidig bliver det synligt, at diskurser kan bestå side om side, hvor der er tale om forskelle. Fx i eksemplet fra forrige afsnit, hvor elementet "hund" for familie og politi kunne bestå side om side, idet hund både kan være familiehund og arbejdsredskab, idet "familiehunden" har én betydning, når hunden er hjemme – familiehund, og en anden når hunden er "politihund" på arbejde.

Hegemoni er i diskursanalyse, når en diskurs har genoprettet entydigheden i diskursen (Ibid.: p. 60). Det gøres via artikulation i en hegemonisk intervention, hvor den antagonistiske relation mellem to diskurser opløses, og én diskurs formår at betydningsfastlægge det tidligere konfliktelement (Laclau og Mouffe 1985: p. 136). Fx kunne man tale om en hegemonisk intervention, i det tidligere anvendte eksempel med "hund", hvor betydningsfastlæggelsen mellem familie og kineser vil være familiemedlem eller føde. Hvis betydningsfastlæggelsen falder ud som familiemedlem, vil familiediskurs opløse relationen mellem føde-hund, og dermed sætte grænse for hvordan der tales, handles og ageres socialt.

Det vil sige, at et element, hvorom der er kamp – en flydende betegnelse –, tillægges betydning til én bestemt diskurs, og artikuleres som modpol til andre diskursers betydning. Hermed vil den hegemoniske intervention i det antagonistiske felt betyde, at der sker en ny fastlåsning af betydning i diskursen, og denne diskurs vil på en måde opnå overherredømme (Jørgensen og Philips p. 61). Det er dog ikke det samme som objektivitet, idet en hegemonisk diskurs har et modstykke, hvor det "objektive" ikke har et modstykke.

Objektivitet henviser til det som fremstår som givet og uforanderligt i sin betydning uden forskel fra noget andet. Med andre ord, at en diskurs er blevet så etableret, at vi nærmest har glemt dens kontingens, og ikke stiller spørgsmålstejn ved de tilsyneladende selvfølgeligheder og naturligheder.

Den tilsyneladende objektivitet er historisk betinget, og er resultat af tidligere diskursive processer og kampe (antagonisme), hvor objektivitet bliver en form for aflejring af

diskurs, hvor vi ikke stiller spørgsmålstejn til det objektive, hvorved det skjuler alternative muligheder for os. Jørgensen og Phillips formulerer objektivitet som magt ved: *"Objektivitet er aflejret magt, hvor magtsporene er blevet udvisket, hvor man altså har glemt, at omverden er politisk konstrueret."* (Jørgensen & Phillips, 1999: 49).

Politik henviser til den sociale organisering, som et resultat af vedvarende politiske processer (fx antagonistiske), hvor vi konstituerer det sociale på bestemte måder, hvor noget inkluderes og andet udelukkes.

"Politik er således ikke bare en overflade, der afspejler en dybereliggende social virkelighed, tværtimod er selve den sociale organisering et resultat af vedvarende politiske processer" (Ibid.: p. 47). Det foregår gennem kontingente artikulationer og midlertidige fastlåsnings af betydning, som reproducerer eller forandrer diskurser, og dermed også hvordan vi opfatter og skaber social praksis.

Mellem objektivitet og politik findes begrebet hegemoni, som gennemgået ovenfor. Politikens indbyggede konfliktpotentiale går gennem hegemoniske interventioner, hvor en diskurs kan opnå overherredømme og sætte rammen for det sociale og kan eventuelt fremstå som tilsyneladende objektiv. Modsat kan det tilsyneladende objektive igen blive politisk netop, fordi det er "tilsyneladende".

I relation til opgaven skal ovenstående støtte læserens forståelse for kampes mulighedsrum. Det vil sige via politikken som organisator for det sociale og via det tilsyneladende objektive, som over tid er indlejret i en diskurs, og som fremstår uden modsætning. Pointen er, at det politiske og det objektive er kontingent, og derfor vil de altid kunne udfordres. Altså kan det tilsyneladende objektive pludselig få en modpol, og den politiske organisering kan udfordres af en modpol, hvilket for begge kan medføre ændring eller ny social praksis.

Derfor må jeg være opmærksom på det tilsyneladende objektive, samt det som fremstår hegemonisk og søge at afdække deres mulige kontingens. Det vil give mig mulighed for at pege på, hvordan proceslederen tilsyneladende har støttet denne proces – altså været diskursiv opmærksom, både i udvidelse af det diskursive felt, altså motiveret til antagonisme, men også hvordan støtten har været omkring de hegemoniske interventioner. Jeg har en forventning til, at dette vil pege på betydningsfastlæggelse af de sociale praksis og dermed forandringsmuligheder i chefgruppens proces mod en ny uddannelse.

En særlig udfordring bliver det tilsyneladende objektive. Det gør det fordi, at jeg som procesleder også var (og er) indlejret i diskurser som en del af processen, hvorfor det tilsyneladende objektive også for projektlederen og som opgaveløser til stadighed vil

kunne fremstå som objektivt. Altså stadig fremstå som skjult for mig, som under procesafviklingen.

5.2.4 Identitet og subjektpositioner

Jeg vil gøre læseren opmærksom på et analysestrategisk valg, jeg har foretaget i forhold til mit blik på proceslederen og som undersøger af processen. Jeg vil pege på, at positionen, hvorfra der iagttages, får betydning for identitet og subjektposition, og på en måde bliver forklaringskraft for mit valg, som jeg vil beskrive som "procesleder" og "undersøger" i og af diskurs, hvilket bliver til en betragtning af anden orden³².

Lacalu og Mouffe beskriver individet som en subjektposition i en diskursiv struktur (Laclau og Mouffe 1985: p. 115), hvilket vil sige, at individet defineres relationelt. Det er i kontrast til den måde vi i den vestlige verden normalt opfatter individet som autonomt og selvstændigt, hvor individet har vilje, er selvstændig bevidst og uden for strukturerende samfundsmæssige sammenhænge (Andersen: p. 19f).

"Subjects cannot, therefore, be the origin of social relations – not even in the limited sense of being endowed with powers that render an experience possible – as all 'experience' depends on precise discursive conditions of possibility" (Laclau & Mouffe 1985: p. 115). Det betyder, at diskurser stiller forskellige subjektpositioner til rådighed for subjektet, hvori individet kan interPELLERES³³, og hvortil der vil være forventninger om, hvordan man kan opføre sig, hvordan der kan tales, samt hvordan der kan handles i disse situationer. Diskurs sætter rammen for subjektet, altså en identifikation af noget man er, overfor noget man ikke er, og derfor følger subjektet de diskursive logikker (Jørgensen og Philips: p. 53, Laclau og Mouffe 2002: p. 73-74).

Det vil sige, at proceslederens identitet sættes relationelt i processen af diskurs som "procesleder". Alligevel gives proceslederen mulighed for at vælge mellem flere subjektpositioner, fordi diskurser ikke er fuldstændige, hvilket Laclau og Mouffe benævner som overdeterminering³⁴ (Ibid.: p. 74). Pointen er dog, at valget imidlertid er bestemt af de, på det givne tidspunkt, givne diskurser, hvori der kan trækkes på forskellige hand-

³² Jeg "flytter" position fra procesleder til undersøger. Dvs. at jeg som undersøger iagttager hvordan proceslederen iagttager processen, som interPELLERET i diskursen.

³³ Interpellation betyder "sat i bestemt position", som fx hvis et barn siger "mor" og den voksne reagerer, så er hun blevet interPELLERET med en særlig identitet – nemlig mor – hvortil der hører særlige forventninger om hendes opførsel (Jørgensen og Philips omkring Althusser's begreb: p. 53).

³⁴ Dvs. at subjektet i princippet har mulighed for at identificere sig gennem flere forskellige diskurser.

linger givet af forskellige diskurser. På den måde er identitet socialt konstrueret, i lighed med verden og diskurs (Jørgensen & Phillips, 1999: p. 55).

Undersøgerens identitet er også bestemt af diskurs. Her vil jeg henlede opmærksomheden på, at positionen der iagttages fra er skiftet fra mig-som-procesleder til mig-som-undersøger. Det vil sige, at jeg undersøger proceslederens diskursive opmærksomhed, og hvordan denne opmærksomhed anvendes til at facilitere udviklingsprocessen, og dermed ikke interPELLeret i diskurs for processen. Altså kan jeg som undersøger positionere mig som "diskursteoretiker", der anvender diskursteori og analyse som medie til at betragte proceslederen som en identitet, der arbejder med diskursiv opmærksomhed.

5.3 ANALYSESTRATEGI

I de foregående afsnit i kapitel 5 har jeg behandlet begreber fra Laclau og Mouffe diskursteori, som jeg mener, vil være relevant i forhold til at kunne give et svar på problemformuleringen. Jeg har forklaret, hvordan jeg forestillede mig, at begreberne skulle bringes i anvendelse på empirien.

Min analysestrategi bliver mit videnskabelige blik. *"Analysestrategi er ikke metoderegler, men en strategi for, hvordan man som epistemolog vil konstruere andres (organisationer eller systemers) iagttagelser som objekt for egne iagttagelser m.h.b. at beskrive, hvorfra de selv beskriver"* (Andersen: p. 14). Som Andersen påpeger, så er det altså et valg, som har konsekvenser for, hvad der viser sig i behandlingen af empirien, men også at disse valg gør strategien blind for andre. Pointen er her, at disse valg kunne have været anderledes – altså en anden analysestrategi, som muligvis kunne give andre konklusioner.

Jeg vil organisere mit fokus – min lytning af empirien – mod problemformuleringen. For det første betyder det, at jeg må afdække hvordan diskurser kommer til syne i chefgruppen, og hvordan der opstår diskursive kampe. For det andet må jeg afdække, hvordan proceslederen faciliterer processen både når kompleksiteten øges, og når den reduceres i chefgruppens drøftelser. Herved skulle det blive muligt at give et svar på problemformuleringen.

Jeg vil lytte til empirien og indledningsvis lade mig styre af min intuition og opmærksomhed. Hvor finder jeg "at der sker noget" i forløbet. Det kan for eksempel være en genkendelse af noget, jeg oplevede under virket som procesleder, konfrontationspunkter i dialogen, hvor proceslederen "gør noget" eller en tilsyneladende sammenhæng træder frem for mig.

Herefter vil jeg lytte efter momenter, der kan samles omkring nodalpunkter, og undersøge hvordan de kædes sammen i ækvivalenskæde med andre momenter og nodalpunkter i betydningskæder. Gennem dette vil det blive muligt at pege på diskurser, der italesættes (artikuleres) i chefgruppen.

Jeg vil søge efter nodalpunkter, og derigennem søge et blik for det, der tales om. Det gør jeg i forventning til, at nodalpunkterne vil være de punkter, hvorom der vil kunne formes diskurser i chefgruppen.

Af ovenstående fokuserede lytning har jeg en antagelse om, at der vil falde elementer ud, som flere diskurser kæmper om (antagonistiske kampe) at betydningsfastlægge på hver deres måde (flydende betegner). Her vil konfliktlinjer mellem diskurser blive synlige, og deraf vil det blive muligt at svare på, hvordan chefgruppens proces kan forstås som diskurskamp.

Endeligt rettes mit blik mod proceslederens rolle som facilitator af processen. Her vil jeg søge at afdække, hvordan proceslederen intervenserer til støtte for processen, både hvordan det kommer til syne når chefgruppen samles om betydninger (hegemonisk intervention), og hvor det viser sig, at chefgruppen kommer i konflikt (antagonisme). Endvidere vil jeg søge at afdække, hvordan proceslederen viser opmærksomhed på det tilsyneladende objektive og forvalter dette i forhold til processen i chefgruppen.

Som afslutning vil jeg komme med mit bud på, hvordan chefgruppen italesætter den (eller de) "ny diskurs", hvorom den nye sociale praksis for uddannelsen skabes og skal muliggøre forandringen af uddannelsen.

6 ANALYSE

I denne del vil jeg analysere min empiri efter min analysestrategi. Nok har jeg udfærdiget en strategi, men jeg må samtidig være bevidst om, at det måske ikke er muligt for mig at genkende teorien i praksis, i min empiri, i lige så struktureret form som angivet i teorien. Teorien vil være min rettesnor og guide gennem analyse uden at det må blive en endelig facitliste.

6.1 REFERENCER TIL OG BEHANDLING AF EMPIRI I ANALYSEN

For at gøre min anvendelse af empirien overskueligt for læseren, beskrives her hvordan der kan findes frem til helheden, hvorfra jeg har inddraget tekstdelene til analysen.

Endvidere beskrives hvordan det kan ses, at tekst er "klippet" ud af en helhed eller hvor andre forhold som fx når en person afbryder en anden har betydning.

Et citat følges altid op af et ID-nummer angivet med et tal i parentes fx (ID1). Dette ID refererer til grovtransskriberingen af mine opmærksomhedspunkter på bilag d, hvorfra tekstdelen er uddraget til analysen. ID rækkefølgen er fortløbende, dvs. jo højere nummer jo længere tidsmæssigt fremme i mødeforløbet.

Er en tekstdel udtaget som en del af en sætning angives det ved; "... *det er godt...*", og hvis sætningen er delvist refereret og stoppes før afslutning med "*Det er godt ...*" eller der refereres fra midten til slutning af en sætning med "... *det er godt.*"

Når længerevarende dialog er kortet ned angives det med (...) på ny linje, hvis en eller flere personer har ytret sig frem til det efterfølgende citat. Når én persons dialog er kortet ned angives det med ... og teksten fortsættes.

I hovedreglen er teksten anvendt i kronologisk rækkefølge, og det angives i tekst, hvis kronologien er ændret fx (kronologi ændret fra IDXX til IDYY).

Afbrydes en person i sin tale beskrives det med tekst (afbrydes af P)

Ændringer i stemmeføring fx betoning eller opadgående intonation mv. behandles ikke.

6.2 UNDERSØGELSE AF MULIGE DISKURSER

I første del af analysen vil jeg fokusere på at vise, hvordan jeg ser to diskurser komme til syne, blandt de diskurser, som er til stede under chefgruppens dialog, set fra mit perspektiv som undersøger. Jeg har valgt at fokusere på eksempler fra 23. november, hvor jeg fornemmer, at to diskurser tegner sig klarere end andre diskurser på mødet. Der er to mulige diskurser, som har fanget min opmærksomhed gentagende gange, dels ved konfrontationer i dialogen, og dels gennem flere af de lange dialoger, hvor jeg har fornemmet en sammenhæng uden dog at kunne eksplicitere det. Jeg vil undersøge, om det er muligt at identificere dem som diskurser.

Diskurserne samt antagonisme og procesleder behandles selvstændigt og fokuseret for at vise, hvordan de hver især syntes at træde frem. Det betyder at læseren må være opmærksom på, at empirien gennemløbes flere gange, det vil sige forfra for hver underafsnit, og må læses med dette i tankerne.

6.2.1 Krigerdiskurs

Første diskurs synes at komme til syne ved, at der tegner sig et billede af en master i militære studier med et ganske tydeligt fokus på officerens "håndværk" som soldat og kriger.

Forud for det efterfølgende citatet har konkurrencemomentet med andre uddannelser, som kamp om kursister, samt kompetencebegrebet være drøftet i forhold til masteruddannelsen. For kompetencebegrebet var opmærksomheden rettet mod, om begrebet skal betragtes indefra og ud, eller udefra og ind. Det skal opfattes sådan, at kompetencerne, der skal tilegnes i uddannelsen, defineres af hvad der efterspørges fra aftagerne, her forsvaret, og/eller en diskussion om hvad de militære kernekompetencer er og lade dem være styrende.

Citat 1.

Person 3 (P3): "Og det er der vi skal fokusere, og der vi skal kigge på kvalitet og ikke så meget læne os op af alle mulige andre discipliner - i kan godt høre hvor jeg vil hen og jeg vil selvfølgelig ind omkring kernekompetencer."

Person 4 (P4): "Kernekompetencen?"

P3: "Ja det er det samme" (ID3).

P3 taler for et kompetencebegreb, der fokuseres omkring officeren ved at sige; "*ikke så meget læne os så meget op af andre discipliner*", og sætter lighedstegn mellem "*kvalitet*" og kernekompetencer fokuseret mod officeren. Det understreges ved, at P3 adspurgt af P4 bekræfter, at det er "*kernekompetencen*", som er den rigtige disciplin. Ved dette kobles 'kvalitet' og 'kernekompetencen' til officerens håndværk som 'kriger' i ækvivalenskæde, hvor det som ikke kan italesættes i den retning mod officerskriger som krigerhåndværket ikke vil være kvalitet. Det lukkes altså ude og kompleksiteten reduceres gennem denne forskelssætning. Det vil sige, at 'kvalitet' bliver betydningsfastlagt til én særlig betydning, og transformeres fra element til moment.

Endvidere synes momentet 'kriger' at fremstå uimodsagt som det "objektiv sande". Det kommer til syne gennem P3 artikulation af og fokus på "*kernekompetencen*" som: "*... det samme*", hvor den rigtige disciplin implicit bliver ækvivaleret til krigerhåndværk som 'krigeren', uden at det artikuleres, udfordres eller der stilles spørgsmålstejn derved.

I forlængelse af ovenstående fortsættes drøftelsen lidt senere omkring paradokser omkring hvad en officer efter gennemført uddannelse må vide noget om, fx virksomhedsledelse som styrelse i staten, politik og strategi mv..

Citat 2.

P3: "På den ene side har vi krigeren og på den anden virksomhedslederen. Og vi skal prøve at få de her ender til at nå hinanden i et uddannelsesmiljø, som bliver stadig skåret ned på. Dvs. vi kan ikke blive ved med at holde den bredde, så kan vi ikke blive ved med at holde kvaliteten eller hæve den endda. Vi bliver nødt til at skære dødt kød væk og mindre vigtigt" (ID6).

P3 opstiller en modsætning mellem "kriger" og "virksomhedsleder" og argumentere for at der skæres ned i pensum, fordi undervisningstiden skæres ned. For at fastholde kvaliteten må; "dødt kød væk, og mindre vigtigt" skæres fra uddannelsen, og her konstrueres virksomhedsledelse som dødt kød og som forskellig fra 'kvalitet', og gøres derfor til genstand for nedskæring. Det skal ses i sammenhæng med citat 1, hvor 'kvalitet' og officershåndværk som 'kriger' er ækvivaleret, og deraf må virksomhedsledelse være genstanden for nedskæring, idet kernekompetencen er krigeren.

Efter ovenstående spørger proceslederen som facilitator (F) ind til, hvordan P3 forestiller sig, at uddannelsen kan foldes ud under forudsætningen om, at forbehold, begrænsninger mv. ikke skal være en hindring for udfoldelsen. P3 svarer med udgangspunkt i en alternativ model³⁵, som vises på et dias mens han taler, hvor P3 opsummerer med støtte fra F i nedenstående.

Citat 3.

F: "Det jeg hører dig sige er, at vi skal uddanne dem til at være bedre soldater."

P3: "Ja krigere."

F: "Krigere ok."

P3: "Jeg mener krigerrollen er det centrale i vores virke."

F: "Ja men jeg hørte også P1 sige tidligere, skal vi uddanne dem til at være ledere af vores virksomhed eller?"

P3: "Hvad er vores virksomhed? Er vores virksomhed ikke militær virksomhed, der bedriver militære operationer, og skal kunne kæmpe og vinde."

(...)

P3: " ...det ligesom krigerrollen der er udgangspunktet i den videre tankevirksomhed, og så er det derfra vi skal definere, hvad der skal understøtte, supplere eller overbygge for at vi kan virke..." (ID11).

(lidt senere som opsamling på ovenstående dialog)

³⁵ Den "alternative model" refererer til et alternativ til modellen udarbejdet på Kastellet for den nye uddannelse. Er tidligere omtalt i teksten, men er ikke vedlagt som bilag, idet den som model ikke har relevans for opgaven.

P4: "Som jeg hører P3, er der noget der er nice, og noget der er need" (ID12).

P3 skærper i denne udlægning fokus på, at officer og soldat er synonym med 'kriger' ved at sige: "krigerrollen er det centrale i vores virke". Adspurgt fra F om; "skal vi uddanne dem til at være ledere af vores virksomhed" fastholder P3, at udgangspunktet ikke står til at ændre, ved at krigerrollen er udgangspunktet for forsvarrets virke, og her konstrueres 'kriger' som moment ved at blive betydningsfastlagt, og som bekræfter sammenhængen argumenteret ved citat 1 mellem kriger og krigerhåndværket.

Krigerrollen kobles sammen med evnen til at "kæmpe og vinde"³⁶ i en ækvivalenskæde, hvor 'kriger' bliver samlende for netop at kunne kæmpe og vinde og dermed også omdrejningspunkt for den videre tankevirksomhed. P3 konstruerer altså krigerofficeren som kvaliteten i forsvaret, og dermed også et fokus på, at det er netop disse krigerkompetencer, der må have fokus.

P4 samler op på artikulationen, og udlægger det udtalte som noget "nice og noget der er need", hvilket understøtter logikken med officerskrigeren i centrum som "need" og det, der ikke er krigeren som "nice", og taler hermed ind i og støtter kompetencebehovet for 'krigeren', hvorved 'kompetence' betydningsfastlægges i relationen til krigeren.

I den foreløbige dialog er P3 italesættelse som sådan ikke udfordret. I forlængelse af citat 3 konfronterer person 1 (P1) og person 2 (P2) P3 med de foreløbige italesatte udtalelser med nogle alternative artikulationer.

Citat 4.

P2: "Krigerrollen må ikke misforstås som noget der er kernen, den militære identitet. Krigen har fundamentalt ændret karakter fra at være noget der i sig selv var legitimt, fordi det handlede om samfundets overlevelse. I dag er det et politisk projekt..." (ID13).

(...)

P1: "Selvom vi tager udgangspunkt deri, så ser jeg ikke det institut jeg er chef for som værende placeret i en boks. Jeg ser det vi laver, er det hele."

(...)

P3: "I er jo nødt til at forholde jer til den virkelighed, som vi er en del af..."

Og så kan vi sige, at det er vi ligeglade med, vi fastholder, at vi skal have den her bredde og vi skal se på det hele, og vi skal afbalancere alt mod hinanden. Ok resultat – drop fatalt drop i kvaliteten."

(...)

P3 fortsat: Og i nævnte det begge to ude på Kastellet. Der sagde i – ja vi kan simpelthen ikke holde den kvalitet. Det sagde i begge to, og jeg kan huske, at F holdt jer op på det" (ID14).

³⁶ Som endvidere er Forsvarets mission. Se Forsvarets hjemmeside: <http://forsvaret.dk>

Her udfordres P3 italesættelse og fokus af P2 ved, at *"krigerrollen må ikke misforstås som noget der er kernen"*, men som et *"politisk projekt"*, hvilket umiddelbart står i modsætning til det P3 har italesat i citat 1 til 3. Endvidere udfordrer P1 også, ved en tilbagevenden til den tidligere drøftelse om forventning til en officer (citat 2), der har gennemført uddannelsen: *"Jeg ser det vi laver er det hele."*, underforstået, at der ikke kun er ét udgangspunkt som værende officerskrigeren. Med P2 og P3 artikulation trækkes på differenslogikken, hvor de øger kompleksiteten ved at artikulere flere elementer som alternative betydninger.

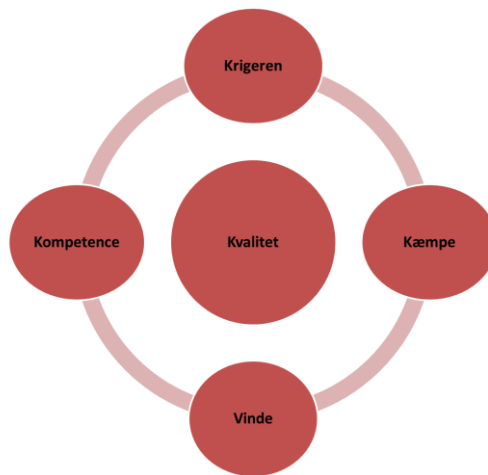
Her udtrykker P3 en grænse og trækker på ækvivalenslogikken; *"... i er jo nødt til at forholde jer til den virkelighed vi er en del af"*, og italesætter hermed, at det artikulerede fra P1 og P2 står i modsætning til officerskrigeren. *"... så kan vi sige, at det er vi ligeglade med ... Ok resultat – drop fatalt drop i kvalitet"*. Kompleksiteten lukkes ikke ind, og umiddelbart søges heller ikke at betydningsfastlægge P2 og P3 italesættelse på anden vis.

I forlængelse af ovenstående synes *"kvalitet"* derfor at blive samlende for de *"rigtige"* kompetencer, og den *"rigtige"* disciplin, der må tages udgangspunkt i for officerskrigeren i P3 italesættelse. Det artikuleres gennem; *"... fatalt drop i kvalitet."*, såfremt fokus ikke fastholdes på kernen som krigerrollen og som den militære identitet. Endvidere trækker P3 på P1, P2 og F tidligere tilkendegivelser ved at konstruere kvalitet som værende noget bestemt på en særlige måde ved at; *"... vi kan simpelthen ikke holde den kvalitet. Det sagde i begge to, og jeg kan huske at F holdt jer op på det"*. Herved konstrueres *'kvalitet'* videre som et særligt punkt, et nodalpunkt, hvorom *'kompetencer'* som *'krigerhåndværk'*, der sætter *'krigeren'* i stand til at kunne *'kæmpe'* og *'vinde'*, samles til én betydning, og dermed sættes en grænse for hvad der er meningsfuld at tale om.

Summeres ovenstående synes denne diskurs at fremstille *"kvalitet"* som det essentielle for uddannelsen. Kvalitet må forstås indefra professionen³⁷ i sig selv, som noget vi kan, noget vi må gøre mere af som en kerne vi må dyrke, hvor *"dødt kød"* kan bortprioriteres, underforstået det som ikke er direkte relateret til kernen som den sande *"kriger"*. Altså fremstilles *"krigerhåndværket"* som udgangspunktet for tankevirkomheden, hvor *'kvalitet'* bliver netop det, der kan understøtte udviklingen af krigerens kompetence og udvikling af krigerhåndværket.

³⁷ Professionen skal her opfattes som noget særligt for officeren som kriger som hvis der fx tales om en særlig profession for læger eller for præster (forfatters forklaring).

Jeg har i ovenstående givet et bud på, hvordan en diskurs med fokus på krigerens som håndværker kommer til syne. Jeg vil fremadrettet benævne denne diskurs for – *Krigerdiskurs*.



Figur 1: Krigerdiskurs.

6.2.2 Breddediskurs

En anden diskurs synes, i lighed med den forrige, at tegne et billede af en master i militære studier men med et fokus, der bereder sig udover officeren som håndværker som soldat og kriger, til også at omhandle fx det politiske og virksomhedsmæssige område.

Dialogen har forud for det kommende citat været koncentreret omkring konsekvenserne af omlægning af hele forsvarets uddannelsesområde som forudses at komme, og dermed også hvilket fokus denne uddannelse må have som følge af denne omlægning.

Citat 5.

P3: "På baggrund af teorier at forholde sig til begreber, krig, konflikt, operationer osv. ... for at deltage i udvikling af doktriner, udvikling af teknologier, udvikling af organisationer i forsvaret. Det er det det handler om."

(...)

P1: "... for jeg her helt enig med dig. Og derudover skal den her uddannelse også ruste de pågældende officerer til at forstå, hvordan organisationer virker, hvordan organisationer ledes, hvordan mennesker agere i organisationer osv. Så så det jeg taler om, det er jo netop en bredden til at forstå hvorfor forsvaret er en organisation er som vi er ... Og for vores vedkommende, hvordan forsvaret sikre sig fortsat legitimitet, i forhold til sine omgivelser således at vi stadig kan være en styrelse i staten, som får resurser, fordi at medarbejderne tænker på den måde. Og det er netop det jeg mener med bredde" (ID5).

Uddannelsesfokus rettes mod det teoretiske grundlag for at forstå konflikters "natur", som en baggrund for mere effektivt at kunne gribe ind i konflikter. Det udtrykkes af P3 ved; "... udvikling af... doktrin... teknologi... forsvarets organisation", og understreges ved: "Det er det det handler om".

P1 følger op; "... jeg er helt enig med dig", og udbygger italesættelsen med: "... derudover skal den her uddannelse også ...", og konstruerer et behov for kompetencer som officererne må gives mulighed for at tilegne sig på uddannelsen, som ligger ud over det rent militærfaglige fokus. P1 italesætter kompetencerne på uddannelsen til at adressere; "... hvordan forsvaret sikrer sig fortsat legitimitet ... fordi ... medarbejderne tænker på den måde". 'Legitimitet' betydningsfastlægges som forsvarets overlevelse, hvilket sker gennem en ækvivalens til 'kompetencer' som 'officeren' må besidde på flere områder som fx forsvaret som en styrelse.

P1 konstruktion af 'legitimitet' som forsvarets overlevelse ækvivaleres til 'bredde', hvorved bredde betydningsfastlægges som nødvendigt for at opnå fortsat legitimitet i samfundet i sin helhed.

Forud for næste citat har dialogen behandlet P3 italesættelse af uddannelsen i krigerdiskurs, hvor en form for prioritering af kompetencer som uddannelsen må adressere har været italesat som et "need" og "nice" behov. Need har peget på som "krigerhåndværket" og nice har peget på det "omlæggende", dog uden helt præcist at sætte kompetencer derpå.

Citat 6.

P1: "Og jeg kan ikke se, hvorfor vi nu skal begynde at graduere, hvad der er en rigtig officer, og hvad der ikke er, og hvad den her uddannelse handler om. Dem der kommer ud er primære officerer. Det jeg ser den her uddannelse som er en almendannelse i en militær kontekst"

(...)

P2: "Det er en politisk krig, et politisk projekt. ... I den moderne krig, hvis ikke du som ledende officer som chef i forsvaret forstår hvad det er for en politisk kontekst, de voldsinstrumenter operere i, så er det fuldstændig fløjtende ligegyldigt... Du bliver nødt til at kunne forstå alt det der er uden om" (ID13).

Med italesættelsen af uddannelsen som en "... almendannelse i en militær kontekst.", kobler P1 implicit almendannelse til det brede perspektiv for tilrettelæggelse af uddannelsen. Samtidig tages afstand fra drøftelserne med noget som need og andet som nice, hvor en graduering af officer – ikke officer derfor heller ikke giver mening: "... dem der kommer ud er primære officerer". Altså sidestilles "krigerhåndværket" med øvrige kompetencer og implicit som ikke alene tilstrækkeligt. Det vil sige at kvalitet i uddannelsen må kobles til indholdet i 'bredden' og 'almendannelse'. Herved kommer "kvalitet" til at

handle om en tilrettelæggelse af uddannelsen med fokus på, at kursisterne uddannes fagligt bredt så de opnår kompetencer til at skabe sammenhæng i det, der påvirker, behandler eller sætter ramme for forsvarets virke i sin helhed. Almendannelsen betydningsfastlægges her som bredde og kvalitative kompetencer, som er nødvendige for officersvirket.

P2 sidestiller krigerhåndværk med et politisk projekt: *"Det er en politisk krig, et politisk projekt"*, og placerer krigerhåndværkets betydning som et politisk projekt på lige fod med fx en betalingsring om København. I lighed med P1 italesætter P2 et behov for bredde i viden om mange forhold samt evne til at begå sig og forhandle i krydsfeltet som de politiske projekter opererer i.

Med henvisning til *"moderne krig"* italesættes en nutid, en fremtid som er markant anderledes, hvorfor kvalitet i krigerhåndværket som voldsinstrument ikke vil være tilstrækkelig til eksistensberettigelse for uddannelsen. Det kommer til syne gennem italesættelsen: *"hvis du ikke som ledende officer ... forstår ... en politisk kontekst ... så er det fuldstændig ... ligegyldigt"*. P2 sætter et skel og kobler sig i ækvivalenskæden til den bredde i forståelse og indsigt for det politiske niveau, samt P1 italesættelse af uddannelsen som en *'almendannelse'*. Kvalitet i uddannelsen rettes mod en bred forståelse, hvor krig bliver én del af helheden, og kvalitet bliver til et spørgsmål om kursisters kompetencer til at kunne forstå, omsætte og påvirke det politiske niveau til et handle- rum i den militære kontekst, og derigennem sikre *"krigens"* politiske legitimitet (cit 5).

I det følgende citat tilkendegiver P1 sin opfattelse af dialogens udfordringer. Det gør han i forlængelse af, at P3 har italesat en opfattelse af at være tillagt holdninger, han ikke selv mener at have udtrykt.

Citat 7.

P1: *"Der hvor jeg tror der er en uenighed er, om der er et omdrejningspunkt på det her kursus, som er er, som er skitseret der (peger på kriger på A1 post-it). Og det er det jeg principielt er imod. (...) Det gælder om at gøre officeren bredere og få øjnene op for andre perspektiver for den virksomhed de er ansat i, end det perspektiv de har gået med de sidste 10 år. Det skal ikke yderligere gøres dybere, det skal gøres bredere"* (ID16).

P1 peger på uenigheden i dialogen om uddannelsens udgangspunkt: *"... om der er et omdrejningspunkt på det her kursus"*. P1 tager afstand fra udelukkende ét omdrejningspunkt for uddannelsen: *"... det er jeg i princippet imod..."*. Det artikuleres ved at fremstille krigerrollen som et allerede solidt uddannelsesniveau for officeren gennem den tidligere tjeneste *"... de har gået med de sidste 10 år"*, til et behov andre kompetencer, altså det brede perspektiv: *"... det skal gøres bredere"*. Her konstrueres *'bred-*

den´ sammen med `kvalitet´ til det vigtigste på uddannelsen, hvor `bredden´ bliver til et andet kvalitetssyn end på det allerede kendte, altså "... *de sidste 10 år.*". Der konstrueres et behov for andre kompetencer for også at kunne møde det omliggende samfunds forventninger (citater 5), og implicit også at sætte officeren i stand til at lede virksomheden i forsvaret. Det væsentlige bliver altså at skabe et andet blik, et andet perspektiv på officerens verden med fokus på `bredden´.

Samtalen har forud for efterfølgende citat været centreret om P1 italesættelse af uddannelsens sigte, og om forståelse af militær ledelse³⁸. Drøftelse skal forstås i forlængelse af P1 og P2 vedholdende italesættelse af et uddannelsesfokus på bredden. P1 har peget på forsvarets mange succeshistorier fx hjælp til civile i Libyen og piratjagt, hvor forsvaret til trods derfor fremstår som værende inkompetente til fx økonomistyring.

Citat 8.

P3: *"Du trækker det hele ind under samme krone militær ledelse"*

P1: *"Jeg anerkender fuld ud at det her (der peges på kriger på A1 post-it) er vores eksistensberettigelse. Det anerkender jeg fuld ud."*

P3: *"Ja men har du brug for hele det pensum?"*

P1 *"Ja for fanden. For det hele handler jo om afbalancering af det her (peger på politisk- og virksomhedsledelse på A1 post-it), vi skaber forståelse for de andre ting. ... Den næste point. At hvis vi bare siger, at det eneste de skal som officerer, det er det der (peger på kriger på A1 post-it), og de skal ikke tænke på noget som helst andet, vi skal være fuldstændig ligeglade med, at der står nogen uden for forsvaret, og siger vi skal drive det som en anden statslig virksomhed. Og vi skal for øvrigt også være fuldstændig lige glade med om de militære handlinger vi har, det er godt eller skidt for den politiske eller befolkningsmæssige opbakning som forsvaret har. Det har vi jo, fordi vi har gode officerer. Men hvis de ikke har forståelse for, at de er en del af en virksomhed eller en styrelse eller et del af et samfund..." (afbrydes af P3)*

(...)

P1: *"Vores opgave er at sikre, at De der kommer her bevarer deres ståsted her (peger på kriger på A1 post-it), men samtidig udvikler det der (peger på politisk- og virksomhedsledelse på A1 post-it). Vores opgave er ikke at plante dem endnu dybere ned i det her (peger på kriger). Det er det jeg mener. Den frække version er i vireligheden, at vi skal skære ned til et absolut minimum (peger på kriger)" (ID23).*

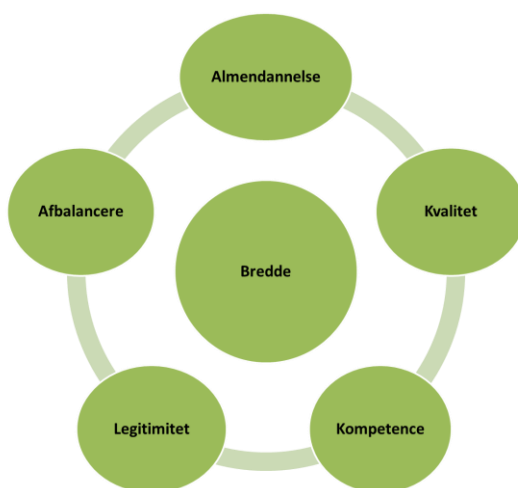
P1 sætter ikke spørgsmålstejn ved "krigeren" som uddannelsens eksistensberettigelse, men italesætter et bredt kompetencebehov, som rækker ud over eksistensberettigelsen for uddannelsen. Det kommer til syne ved et *"ja for fanden."* efter at være adspurgt af P3 om behovet for hele pensum inden for det pågældende institut. P1 udbygger her konstruktionen af behovet for `bredde´ i uddannelsen. Det trækkes tydeligt op ved:

³⁸ Der er ingen endelig definition på militær ledelse i forsvaret. På Forsvarsakademiet Institut for Ledelse og Organisation arbejdes foreløbig med militær ledelse som værende i spændingsfeltet mellem virksomheds-, politisk- og risikoledeelse (forfatters egen udlægning).

"For det hele handler jo om afbalancering af det her, vi skaber forståelse for de andre ting", og via dette genitalesættes 'kvalitet' i uddannelsen, hvor det her handler om en kursists kompetence til at kunne 'afbalancere' en forståelse for den sammenhæng forsvaret virker i, og som kan være forskelligt fra krigerhåndværket. Her betydningsfastlægges 'afbalancering' til en særlig nødvendig kompetence for de legitime handlinger (citater 5). P1 understreger det ved "... det har vi jo, fordi vi har gode officerer..." underforstået, at den tidligere uddannelse til dato har tilført kursisterne et bredt perspektiv. Altså bliver der tale om et kvalitets fald i uddannelsen, hvis ikke bredden fortsat adresseres også i den ny uddannelse, hvor ækvivalensskæden kompetence, bredde og kvalitet genartikuleres.

Sammenfattes ovenstående synes denne diskurs at fremstille bredden som det essentielle i uddannelsen. Der italesættes en forudsætning for forsvarets overlevelse som, at bevare 'legitimitet' i befolkningen og blandt politikkerne. Det sker gennem en 'almendannelse', hvor kursisten må tillegne sig 'kompetencer' i bredden fx politisk og virksomhedsledelse mv.. 'Kvalitet' handler om et bredt uddannelsessigte, der bibringer kursisten 'kompetencer' til at kunne 'afbalancere' forskelligrettet krav for at opretholde forsvarets 'legitimitet'. Omdrejningspunktet syntes derfor at blive 'bredden' som nodalpunkt, i forståelsen af forsvarets rolle som en del af det hele samfund, hvorom de øvrige momenter samles i betydningsfastlæggelse af diskurs.

Jeg har i ovenstående givet et andet bud på, hvordan en diskurs med fokus på bredde i officersvirket kommer til syne. Jeg vil fremadrettet benævne denne diskurs for – Breddediskurs.



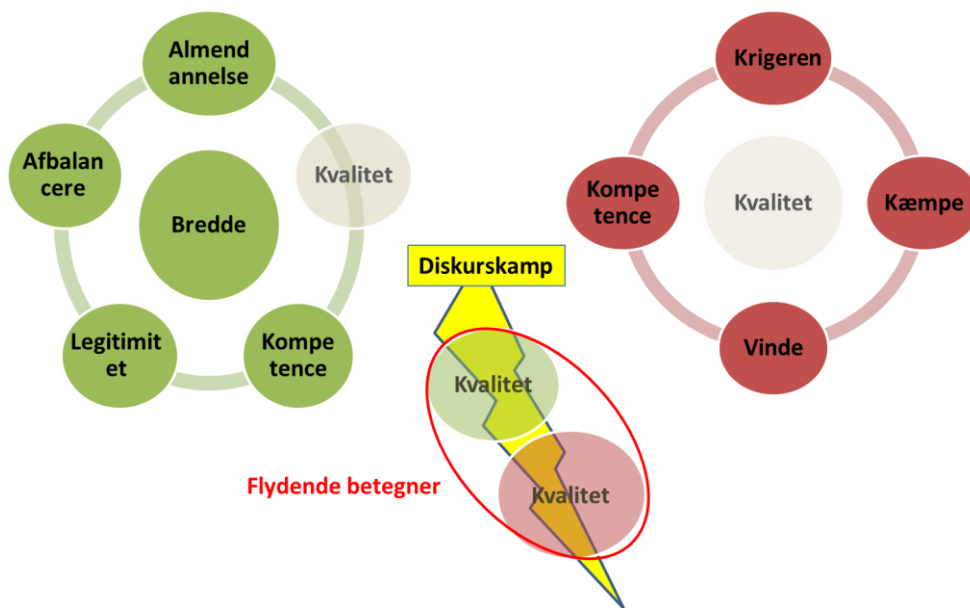
Figur 2: Breddediskurs.

6.2.3 Antagonisme - diskurskamp

I forhold til problemformuleringen er de to diskurser første skridt på vejen til at kunne afdøre, hvorvidt det er muligt, at forstå uddannelsesudviklingen som diskursive kampe.

Bredde- og krigerdiskurs kunne være hver deres bud på et fokus for tilblivelsen af den nye uddannelse, idet krigerdiskurs italesætter et behov for udbygning af krigerhåndværket – altså et fokus på håndværket, hvor breddediskurs italesætter et behov for en almindelse – altså et fokus på forståelsen for forsvarets rolle i samfundet.

Med udgangspunkt i kriger- og breddediskurs vil jeg søge efter flydende betegner for at blive i stand til at svare på, hvordan udviklingsprocessen kan forstås som diskursiv kamp. Når fokus fastholdes på de to diskurser vil dele af empirien blive genanvendt i dette afsnit. Det må ikke opfattes som om, at diskursiv kamp kun sker på dette sted i empirien men i stedet eksempler, hvor den diskursive kamp træder tydeligt frem.



Figur 3: Diskurskamp.

Under beskrivelsen af de to diskurser blev jeg opmærksom på, at betydningsfastlæggelsen af 'kvalitet' fremstod forskellig i de to diskurser, hvilket peger på kvalitet som en flydende betegnelse og mulighed for diskursiv kamp. Jeg vil undersøge om og hvordan den forskellige betydningsfastlæggelse kan forstås som diskursiv kamp.

Empirien fra citat 3, 4 og 6 er med reference i ID12, 13 og 14 (bilag d), og som tidligere nævnt har dialogen helt overordnet tegnet sig som en søgen efter et udgangspunkt,

hvorfra den nye uddannelse kan udvikles. Jeg vil løbende supplere med ny empiri, hvor jeg finder det relevant, men ellers referere til de anvendte citater.

Antagonismen synes at træde frem med citat 4 og 6, hvor P2 artikulerer mod P3 italesættelse af 'kriger' som centrum for kvalitet, idet P2 italesætter at krigen har ændret fundamentalt karakter, hvorfor P3 hidtidige italesættelse af krigerrollen som kvalitet derfor må høre fortiden til. P2 artikulerer endvidere: "*Det du siger P3 er noget vi havde, og den må vi ikke vende tilbage til*" (ID13).

P2 italesættelse kan opfattes som et forsøg på en hegemonisk intervention i den forstand, at der tages afstand til betydningsfastlæggelsen af kvalitet som centreret om 'krigerhåndværket' som italesat af P3. P2 italesættelse af "*moderne krige*" (citat 6) kobler kvalitet til en bred forståelse, hvor krigerhåndværket er reduceret til én del af helheden, og derfor kommer kvalitet som centreret i krigerhåndværket til at fremstå som en forhindring. Med andre ord forsøger P2 at fjerne betydningsfastlæggelsen med en hegemonisk intervention via modpolen "*moderne krige*" som betydning for kvalitet.

Ovenstående forsøg med en hegemonisk intervention følges op umiddelbart efter af P1 med italesættelsen; "*De der tre roller er out datet*" (ID14), som i lighed med P2 henviser til en distancering til P3 fremstilling af kvalitet centreret omkring 'kriger' ikke giver mening i vore dage.

Der sættes altså en forskel til P3 betydningsfastlæggelse af kvalitet, idet P2 og P1 italesætter P3 betydningsfastlæggelse af kvalitet centreret i krigeren som "ikke meningsgivende" og "out-dated". Det gøres ved at konstruere P3 betydningsfastlæggelse af kvalitet som noget, der hører fortiden til, og derfor har det ikke nogen aktualitet at behandle kvalitet på den måde. Tidligere tiders adskillelse mellem "... *de tre roller...*"³⁹ hørere fortiden til, og derfor kan der ikke lægges betydning til kvalitet centreret omkring krigeren og som kvalitet i den nye uddannelse. Forskelssætning kommer her til syne gennem hvad P2 og P1 er forskellige fra, dog uden at det bliver helt tydeligt hvad kvalitet præcist er i modstillingen. Det antydes at betydningsfastlæggelsen må opfattes i et bredere perspektiv, idet en adskillelse ikke er mulig mellem de tre roller.

³⁹ Virksomhedsleder, diplomat og kriger referer til tidligere anvendte roller som en officer måtte være i stand til at udfylde. Rollerne er dog ikke fastlagt ved definition af forsvaret, men kan i en bred opfattelse forstås således. Virksomhedsleder som synonym for management med strategisk forståelse, diplomat som synonym for politisk forståelse og evne til kompromis, og kriger som synonym med vindermentalitet og være resultatorienteret. KILDE: KRIGEREN, VIRKSOMHEDSLEDEREN OG DIPLOMATEN I FOKUS p. 33, 36 og 38 via [Forsvarsakademiet hjemmeside, uddannelse og kurser, specialer](#)

Responsen på P1 og P2 forsøget med den hegemoniske intervention synes for mig tydelig ved, at P3 artikulerer en fastholdelse af betydningsfastlæggelsen, og en mulig adskillelse i de tre roller, og dermed også forskelssætningen med kvalitet centreret i krigeren for uddannelsen (citater 4). Fastholdelsen artikuleres ved at trække på tidligere udtalelser fra P1 og P2 fra et tidligere møde, hvor P3 artikulerer deres udtalelser og tilkendegivelser om et fald i kvalitet ved omlægning af uddannelsen, som en logik for at fastholde kvalitet centreret om krigerhåndværket som uddannelsens udgangspunkt. Dette kan også betragtes som en hegemonisk intervention, fordi artikulationen fra P3 er et forsøg på at kunne "være sig selv", underforstået som kvalitet centreret om krigerhåndværket.

Lidt senere responderer P1 på forsøget med den hegemoniske intervention fra P3.

Citat 9.

P1: "Det jeg sagde, og det står jeg gerne ved, at hvis vi skal være tro imod at nu skal vi gennemføre denne her uddannelse på 60 ECTS, så bliver det alt andet lige blive ringere end nu. Årsagen til det er, at vi lige nu arbejdsbelaster vores studerende med over 60 point på vores uddannelse. Det det handler om, det er at vi bliver nødt til udforme det som et deltidsstudie og respektere at vi ikke må give den større belastning end det er sat til" (ID17).

Med ovenstående afvises P3 italesættelse og forsøget på en hegemonisk intervention. Det handler ikke om en kvalitetsnedgang centreret om krigeren, men om at de studerende på heltidsuddannelsen i dag arbejdsbelastes udover det man kan forvente for en masteruddannelse. Kvalitetsnedgangen skal i stedet opfattes som en tilpasning til "virkeligheden" i relation til en omlægning fra heltidsstudie til deltidsstudie, hvor uddannelsesrettelæggelsen, tvunget af omstændighederne, må tilpasses normalbelastningen for masteruddannelser, så kursisterne tillige kan passe et job under uddannelsen på deltid.

Sammenfattes ovenstående peger det på, at betydningsfastlæggelsen af kvalitet er kilde til "kamp" mellem de to diskurser. Endvidere peger gennemgangen på, at artikulationer i relation til betydningsfastlæggelsen af "kvalitet" kan opfattes som en diskursiv kamp. Det kan det på den måde, at den af diskurserne der kan opnå hegemoni i betydningsfastlæggelse af 'kvalitet', også vil få afgørende indflydelse på, hvordan den kommende uddannelse skal rettelægges, her eksemplificeret ved 'kvalitet' som fokus på enten kriger og krigerhåndværket som fordybelse eller på kvalitet som almindelse til en militær kontekst. Hermed kan det siges, at udviklingsprocessen som uddannelsesudvikling kan forstås som diskursiv kamp.

6.2.4 Procesleder – antagonisme og hegemonisk intervention

Her rettes fokus mod proceslederens diskursive opmærksomhed. Det vil sige hvordan har proceslederen støttet chefgruppen i deres proces med udvikling af uddannelsen.

Proceslederens helt overordnede strategi syntes at pege i retning af, at få chefgruppen til at fokusere på dialogen om deres opfattelse af hvordan en deltidsuddannelse må udformes og hvorfra udviklingen af uddannelsen må tage form.

Citat 10.

F: Det er vigtigt når nu i taler om det her, der er så mange tandhjul, der kører rundt, så kørere de andre fortsat. Så når I siger noget skal det være ud fra den opfattelse I har. I skal ikke begynde at definere hvad andre mener, gør rede for hvor I selv står og så argumenter ud fra det, fordi I kommer ikke rund om og definerer hvad resten af forsvaret mener, fordi det bliver lavet om i morgen" (ID9).

Forud for citat 10 har chefgruppens dialog været ganske bred i den forstand, at formodede holdninger og meninger fra andre om, hvad uddannelsen må indeholde har været italesat. Ligeledes har formodninger om begrænsninger og pålæg været inddraget i chefgruppens drøftelser.

Med interventionen konstruerer proceslederen chefgruppen som – de der ved noget – om uddannelse og som centrum og sikkerhed for en udvikling af deltidsuddannelsen: "Så når I siger noget skal det være ud fra den opfattelse I har." og "... gøre rede for hvor I selv står og argumentere ud fra det...". Samtidig konstrueres en forskel til det, som ikke udvikler uddannelsen som en usikkerhed, en forhindring gennem "... der er så mange tandhjul... så kører de andre fortsat" og "... I kommer ikke rundt om hvad resten af forsvaret mener, fordi det bliver lavet om i morgen". Proceslederen foretager altså her et forsøg på en hegemonisk intervention, hvormed han søger at styre dialogen i en bestemt retning. Altså en styring af dialogen mod, hvad mener cheferne og ikke, hvad tror cheferne andre mener om uddannelsen.

Dialogen ændrer efterfølgende karakter til at bliver mere med udgangspunkt i, hvad cheferne individuelt mener⁴⁰, hvor proceslederen foretager endnu en intervention, og afbryder en chef i et forsøg på at præcisere rammen for dialogen: "Hvad bygger det op til, da det der er eftermiddagens program" (ID9). Noget kan pege i retning af, at proceslederen ikke helt lykkedes med denne intervention. Proceslederen intervenserer lidt senere i samme dialog med: "Nu tager vi en pause. Pointen med det er, at jeg gerne vil bryde den her diskussion, fordi vi er på vej over og tale om det vi skal tale om i efter-

⁴⁰ Der gives ikke eksempler på ændringen i dialogen, idet det ikke vurderes at være vigtigt for opgaven, fordi fokus er lagt på hvordan proceslederen griber ind i processen og ikke så meget på om og hvor meget proceslederen lykkes med det "han gør".

middag..." (ID10). Proceslederens anden intervention er altså insisterende, og her synes han at positioneres som ansvarlig for processen – procesleder – ved, at han italesætter eftermiddagens program som noget, der må vente, og fastholder chefgruppen på det igangværende emne.

Summeres ovenstående anvender proceslederen, det jeg vil betegne som hegemoniske interventioner som "procesværktøj" for at lede processen. Det peger på, at interventioner anvendes intentionelt til dels at påvirke hvad der tales om, altså selve emnet i dialogen her implicit formiddagens program, og derudover også hvordan der i dialogen tales om et emne, her en efterlysning af chefernes opfattelse af hvad der er vigtigt for uddannelsen.

Proceslederen synes også at have opmærksomhed på, at støtte og udfolde de italesatte opfattelser fra cheferne om uddannelsen. Det kom fx til syne omkring citat 3, hvor proceslederen går i dialog med en af cheferne. Proceslederen beder forud for citat 3 en chef om at uddybe sin opfattelse af, hvordan uddannelsen set gennem hans perspektiv kan foldes ud. Proceslederen spørger "*Hvordan kunne du forestille dig det her kunne se ud, hvordan kunne du folde det ud...*" (ID11), hvilket chefen tager op og begynder at artikulere sin opfattelse.

Proceslederen samler efterfølgende op på chefens italesættelse med en metarefleksion for det udtalte uddannelsesfokus (citat 3) "*Det jeg hører dig sige... bedre soldater*", hvilket chefen responderer på med en præcisering til "*Kriger*". Projektlederen spejler⁴¹ chefens præcisering og gentager "*Kriger ok*", og artikulerer hermed ind i den italesatte ækvivalens for den italesatte diskurs. Med dette støtter proceslederen altså chefens italesættelse af et uddannelsesfokus, og har gennem dialogen med chefen faciliteret en artikulation af, hvordan dette uddannelsesfokus er betydningsfastlagt.

Efter støtten til det italesatte uddannelsesfokus skifter projektlederen fokus, og udfordrer det italesatte uddannelsesfokus med: "*Ja men jeg hører også P1 sige tidligere ...*" (citat 3), og trækker på en tidligere italesat modsætning via et generativt⁴² spørgsmål (fra citat 2, kriger modsat virksomhedsleder), og tilbyder forøget kompleksitet til dialogen. Dette afvises af chefen og der tillades ikke at lukke yderligere kompleksitet ind i det italesatte uddannelsesfokus i dialogen. Der er umiddelbart ikke tale om et forsøg på en hegemonisk intervention fra proceslederen, fordi der ikke artikuleres en anderledes betydningsfastlæggelse som har til formål at opløse den eksisterende betydningsfast-

⁴¹ Willert p. 165.

⁴² Molly-Søholm p. 60

læggelse, men i stedet tilbydes en mere detaljeret kompleks forståelse. Projektlederen er transparent omkring sin intention om at søge grænserne for det italesatte uddannelsesfokus. Det gøres ved *"Jeg bliver ved med at spørge ind for at få afklaret hvor du står henne, så de andre kan forstå hvor du står henne"* (ID11).

Antagonismen er anvendt i et mindre omfang som procesværktøj af proceslederen. Et enkelt sted bringes antagonismen processuelt ind i dialogen, ved at udfordre et uddannelsesfokus overfor et andet. Proceslederen anmoder P3 om, at forholde sig til et italesat udgangspunkt for uddannelsen, som er forskelligt fra hans eget tidligere italesatte uddannelsesfokus: *"Nu har du hørt hvordan de opfatter det. Så prøv lige at fortæl dem hvor de tager fejl..."* (ID14). Resultatet af den antagonistiske intervention udebliver ikke, men artikulationerne fra P3 går ikke i retning af at svar på spørgsmålet fra proceslederen, men synes mere at blive til en grænsesætning mellem krigerdiskursen og breddediskursen, hvor P3 beder de øvrige om at forholde sig til *"virkeligheden"*, og italesætter et fatalt drop i kvalitet (cit. 4). Implicit peges på et fokus på bredde som lighedstegn med fatalt drop i kvalitet, hvilket kan betydningsfastlægges som et svar på proceslederens spørgsmål. Dog er den efterfølgende italesættelse rettet mod kvalitetsopfattelse i uddannelsen, hvor P3 trækker på de øvriges tidligere udtalelser om at kvaliteten ikke kan fastholdes, hvilket igen peger på grænsesætningen af diskurs vil være intentionen med chefens italesættelse, hvor der ikke kan tales meningsfyldt om uddannelsen som proceslederen anmoder ham om at gøre.

Af empirien virker det som om, at proceslederen sjældent har været opmærksom på at udfordre det objektive – det tilsyneladende sande. Proceslederen kunne fx have udfordret chefgruppen på deres forståelse omkring *'kriger'*, fordi det efter min vurdering af empirien ikke blev afklaret, hvordan dette moment blev betydningsfastlagt. Det skete hverken i krigerdiskursen, hvor kvalitet blev koblet sammen med kriger som det essentielle (cit. 3), eller for breddediskursen, hvor moderne krige blev artikuleret som et bredt kompetencebehov og for afstandstagen til krigeren som centrum for uddannelsesplanlægning (cit. 6). Et bud på denne *"uopmærksomhed"* er, at også proceslederen som medarbejder på Forsvarsakademiet er indfanget i diskursen for *'kriger'*, og derved vil det objektive sande også for ham, og i lighed med cheferne, fremstå som det objektive sande uden en modpol.

Summeres ovenstående kan proceslederens intentionelle skifte af fokus fra, at følge artikulationen og støtte diskursen, og til at tilbyde yderligere kompleksitet, at have til hensigt at afdække både grænser for samt dybde for betydningsfastlæggelser i den artikulerede diskurs. Den forventede særlige udfordring om udforskning af det objektive (beskrevet i pkt. 5.2.3), syntes at træde frem i empirien, hvor det ikke kunne afdæk-

kes at proceslederen intervenserede om tilsyneladende objektive momenter. Det peger endvidere på en særlig udfordring som procesleder i egen organisation.

Det har været vanskeligt præcist at afgøre betydningen af proceslederens interventioner, og hvorvidt dette reelt lykkedes. Dog synes det sandsynligt, at det har haft en støttende effekt for processen, idet P1 i den sidste del af mødet giver udtryk for, at han nu kender til de øvrige chefers forståelse.

Citat 11.

P1: "Men det jeg syntes der er godt er, at vi i det mindste kan forstå hinanden, og hvad det handler om. Det kan jeg godt forstå, og jeg ved præcist hvor jeg er uenig ..." (ID47).

Det er altså sandsynligt, at proceslederens fokus på at udforske mulige artikulationer og dermed dannelsen af diskurser, samt forsøg på at tydeliggøre diskursgrænser har tilført chefgruppen en opmærksomhed på områder med fælles betydningsfastlæggelse, og hvor de er forskellige.

6.2.5 Den "fælles" den "nye" diskurs

En "fælles" diskurs for chefgruppen synes at begynde at tage form, efter at P3 italesætter et behov for 13 ECTS point for, at kunne gennemføre sit fagmodul på uddannelsen til et troværdigt tilfredsstillende fagligt niveau.

Citat 12.

P3: "Jeg kan ikke skille tingene af...

...

Der er et minimum pensum, og jeg kan ikke adskille det... 13ECTS er absolut minimum..." (ID44).

(...)

P2: "... hvorfor kan det ikke lade sig gøre at skille det ad?

(... P3 forklarer den faglige sammenhæng)

P1: "Det forstår selv jeg" (ID45)

Her syntes grænsen mellem kriger- og breddediskurs ikke at blive sat på samme måde som tidligere i dialogen. P1 anerkender et fagligt argument fra P3 "*Jeg kan ikke skille tingene ad...*" som kalder på en udvidet belastningsramme på 13 ECTS point. P3 italesætter ikke kvalitet som nodalpunkt fra krigerdiskurs, men italesætter kvalitet som et fagligt minimum for, at kunne gennemføre fagmodulet med et tilstrækkeligt fagligt og kvalitativt indhold. Betydningsfastlæggelsen af kvalitet ændres altså her fra 'kvalitet' centreret om 'kriger' til kvalitet som i 'faglig kvalitet'. Det sker for at opnå en tilstrækkelig faglig 'kompetence' som en del af 'almendannelsen' af officeren på uddannelsen, hvorved momenterne ækvivaleres til en ny betydningsfastlæggelse.

Tilsyneladende sætter det dialogen i et anderledes perspektiv, som i stedet bliver rettet mod det faglige indhold.

Citat 13.

P1: "... der hvor strengen står imellem os det er diskussionen om ..., skal have hele pakken, eller fået en så stor del af pakken, at man ved hvad det går ud på, men man skal ikke selv være i stand til at gennemføre det".

P3: "Og det er det jeg har prøvet at argumentere for siden i morges, at det ser jeg som et minimum" (ID47).

Her italesættes af P3 et minimumsbehov for en bestemt kompetence, som det ikke er muligt at adskille til enkeltdele (citater 12), hvor P1 peger på en uenighed omkring behovet for at kunne beherske fagkompetencen eller om et kendskab til at kunne erhverve fagkompetencen vil være tilstrækkelig. Her bliver artikulationen centreret omkring, kvalitet og faglighed, og om hvilke kompetencer, der er vigtig for uddannelsen. Der sættes ikke spørgsmålstegn ved kvalitet af fagligheden, men i stedet om hvor stor en del af fagligheden, der må inddrages på uddannelsen fra det enkelte faginstitut.

I den efterfølgende dialog drøftes forskellige justeringsmuligheder i uddannelsesmodellen for også at kunne indeholde en forskellig ECTS pointtildeling mellem de faglige institutter, og samtidig bibeholde fleksibiliteten for kursisterne.

Fx italesætter P4 et sandsynligt behov for; *"... at P3 vil have lidt større behov for tilstedeværelse, alt andet lige, fordi der er noget stabsarbejde forbundet med operationer."* (ID48). Argumentationen følger op på P3 tidligere italesættelse af et behov for 13 ECTS for at nå et absolut fagligt minimum. Implicit trækker P4 på en lighed institutterne imellem omkring en ens læsebelastning og italesætter, at P3 for at udfolde pensum har et særligt behov for gruppearbejde *"... stabsarbejde..."* som de øvrige institutter ikke har. Altså en italesættelse af forskellig belastningstildeling med ECTS point til de tre faginstitutter.

Ganske kort efter argumenteres imod en uens ECTS fordeling mellem institutterne.

Citat 14.

P1: "Det er et kraftigt signal i sender ved at sige, at der er 15 point der er obligatoriske på IMO (ID49). (...)

P2: "Så den store fleksibilitet finder man ovre i vores fag, men operationer er noget mere konservativt... så tror jeg det sender et ærgerligt signal..." (ID50).

Med italesættelse af momentet 'signalgivning' forøges kompleksiteten, og der bringes et nyt perspektiv ind i dialogen for udvikling af uddannelsen. Det italesættes implicit som den 'moderne uddannelse' overfor den 'konservative'. Den 'moderne uddannelse'

ækvivalens endvidere med en 'fleksibel' uddannelsesmodel. Umiddelbart artikuleres 'signalgivning' til en sammenhæng med et udadrettet fokus på, hvordan en differentiering af ECTS point belastning på de enkelte fagmodulerne vil kunne opfattes af de studerende og andre uddannelsesinstitutioner.

Her artikuleres altså et skel mellem en differentieret belastningstildeling i ækvivalens med "ingen fleksibilitet" overfor en ens belastningstildeling, der ækvivaleres med "fleksibilitet". Fleksibilitet ækvivaleres videre til signalgivning, hvor dårlig signalgivning kobles til "ingen fleksibilitet", hvor god signalgivning kobles til "fleksibilitet". Den moderne uddannelse bliver således koblet i ækvivalens med fleksibilitet og god signalgivning.

I forlængelse af ovenstående må nævnes, at artikulationen også implicit trækker på 'lighed' mellem fagmodulerne, idet en differentieret belastningstildeling af ECTS point kan betydningsfastlægges til, at et fagmodul med mange ECTS point på uddannelsen er "mere vigtigt" end et fagmodul med et mindre antal tildelt ECTS point. Det kan ikke udelukkes at det kan være en lige så stor del af italesættelsen af 'signalgivning' som den del, der er rettet mod at bevare fleksibilitet i uddannelsen.

I umiddelbart forlængelse af ovenstående italesættelse reagerer P3, men fra et andet udgangspunkt som er faglige kompetencer i uddannelsen.

Citat 15.

P3: "Så jeg skal altså gå på kompromis med min faglighed, ud fra en antagelse af at signalgivning i forhold til fremtidige stabskursister."

(...)

P1: "Det eneste jeg ikke oplever du ikke er villig til er, at du ikke giver de studerende den kredit, at de kan vælge det her selv" (ID51).

...

P3: "... ja jeg har nok svære ved at motivere og sælge end i har, det vil jeg ikke ligge skjul på, og derfor vil de jo sandsynligvis slå den der i stykker (underforstået uddannelsesmodellen)" (ID52).

P3 artikulation udfordrer betydningsfastlæggelsen af 'signalgivning' ved at sætte 'faglige kompetencer' overfor 'signalgivning': "... kompromis med min faglighed ... antagelse af signalgivning...". Artikulationen fra P3 bliver til en hegemoniske intervention, der synes at medføre, at betydningsfastlæggelsen for 'god signalgivning', som er i ækvivalenskæde med 'fleksibilitet' og 'lighed', som beskrevet oven for samles omkring 'faglig', som andel af 'faglige kompetencer' på uddannelsen. Det kommer til syne ved, at P1 efterfølgende italesætter 'fleksibilitet' som en manglende tiltro fra P3 til kursisternes evne til selv at kunne tilrettelægge indholdet i deres uddannelse. P3 kobler sig på denne italesættelse: "... ja jeg har nok sværere ved at motivere og sælge end i har...", og

italesætter selv en frygt for ikke, at kunne komme til at formidle et minimum af faglighed inden for sit eget institut. Samtidig anerkender P3 at en differentiering af ECTS point vil påvirke uddannelsens 'fleksibilitet', men at de 'faglige kompetencer' har prioritet.

Summeres ovenstående synes der at træde en diskurs frem som samles om et nodalpunkt 'faglige kompetencer' som det essentielle for planlægning i uddannelsen. Den tidligere dialog om 'kvalitet' har fået en anden betydningstilskrivning end tidligere, hvor der ikke stilles spørgsmål til fagmodulernes kvalitet og faglige kompetencer, men at dialogen nu er omkring, hvor stor en del af fagligheden, underforstået kompetencer, som skal inddrages fra de enkelte institutter for at skabe en 'fleksibel' og moderne uddannelse.



Figur 4: "Fælles" diskurs.

7 KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING

Nu skal rejsen med diskursteori foreløbig rundes af, og der er tid til at gøre status over arbejdet med uddannelsesudvikling med en diskursiv opmærksomhed. I de to følgende afsnit vil jeg først konkludere på opgaven – altså hvad kom jeg frem til i denne undersøgelsesramme, og efterfølgende vil jeg perspektiverer mit arbejde med opgaven.

7.1 KONKLUSION

Jeg satte mig for at undersøge, hvordan *en udviklingsproces mod enighed kunne forstås som diskursiv kamp, og hvordan diskursive opmærksomhed hos proceslederen kunne støtte en sådan proces.*

For at kunne komme problemformuleringen nærmere, måtte jeg afdække, hvordan diskurser kom til syne, idet dette var forudsætningen for at kunne afgøre, om udviklingsprocessen kunne forstås som diskurskamp. Det blev til to diskurser benævnt kriger- og breddediskurs, som hver på deres måde satte momenter i ækvivalenskæde til en samlet betydningsfastlæggelse i diskurs.

Det blev muligt at opfatte udviklingsprocessen som diskurskamp, fordi de to diskurser kæmpede om at betydningsfastlægge den flydende betegner 'kvalitet' på hver deres måde, som fremstod som hinandens modsætninger og forhindring for at fastsætte udgangspunktet for udvikling af uddannelsen.

I krigerdiskursen fremstod 'kvalitet' som nodalpunkt og rettet mod et uddannelsessigte med centrum i krigerhåndværket, hvor kvaliteten skulle ses i sammenhæng med 'kompetencer' til at styrke kvaliteten som "kriger".

I breddediskursen fremstod 'kvalitet' som moment og rettet mod et bredt uddannelsessigte, der kunne bibringe kursisten 'kompetencer' til at kunne 'afbalancere' forskelligrettede krav til forsvaret.

Diskurskampen kom konkret til syne i artikulationerne af hegemoniske interventioner. Et eksempel derpå var, hvor der gennem breddediskurs blev artikulert en afstand til den centrerede forståelse af krigerrollen (pkt. 7.2.3 og i citat 4 og 6), hvor krigerrollen – som centrum for kvalitet – artikuleres som noget vi ikke må vende tilbage til, og noget der hører fortiden til. Gennem krigerdiskursen afvises forsøget på den hegemoniske intervention fra breddediskurs ved en artikulation om, at et fokus på bredden vil medføre et fatalt drop i kvalitet (citat 4).

For anden del af problemformuleringen har proceslederens diskursive opmærksomhed for ledelse af processen samt støtte til udvikling af uddannelsen været behandlet.

Proceslederen synes at anvende hegemoniske interventioner når udviklingsprocessen ledes. Det gælder på to forhold. For det første for at styre processen for det program-

og emnemæssige del. Det kom fx til syne, hvor en chef var på vej væk fra et emne og på vej ind i eftermiddagens program. Der afbrød proceslederen chefen og gjorde opmærksom på fokus for den nuværende dialog.

For det andet artikulerede proceslederen en forventning om et bestemt udgangspunkt for, hvordan emnerne blev behandlet. Han bad chefgruppen tage udgangspunkt i deres egen forståelse og udgangspunkt, og undlade at bruge procestid på, hvordan det øvrige forsvar forestillede sig uddannelsen udformet mv.

Proceslederen syntes at have opmærksomhed på, at støtte chefgruppen med at opnå forståelse og indblik i alles opfattelser af fokus for uddannelsen. Det skete gennem en opmærksomhed på at afdække diskurser, og mod at få vist diskurs grænser. Det viste sig fx hvor projektlederen gik i dialog med en chef, og gentagende gange spurgte ind til chefens opfattelse, hvorved diskursen italesat af den pågældende chef blev artikuleret nuanceret. Diskursgrænser blev søgt ved at tilbyde kompleksitet fx ved at spørge ind til fortolkning eller opfattelse af andres tidligere artikulationer. En pointe jeg har bemærket i arbejdet er, at proceslederen er ganske transparent om sine intentioner, når han artikulerer med chefgruppen.

Proceslederen syntes ikke at trække på diskurskamp i sin støtte til processen. Om dette er et "bevidst" eller "ubevidst" valgt kan ikke afdækkes. På den anden side peger meget på, at diskurskampe opstod naturligt uden det var nødvendigt med facilitering fra proceslederen, hvilket kan være en forklaring på et minimalt brug af denne tilgang.

På udfordring af det tilsyneladende objektive synes proceslederen ikke at have opmærksomhed. Det kom fx til syne ved momentet 'kriger' som ikke blev udforsket i artikulationen hverken i kriger- eller breddediskurs. En forklaring på uopmærksomheden kan være, at projektlederen også som medarbejder på Forsvarsakademiet er indfanget i diskursen omkring den objektive forståelse af 'kriger', hvorfor at det netop forbliver objektivt.

Det har været vanskeligt at afdække et præcist punkt, hvor proceslederens artikulerede interventioner har medvirket til dannelse af nye diskurser. Dog er det sandsynligt at artikulationerne har været støttende, hvilket en af cheferne gav udtryk for, ved at opleve at være blevet mere oplyst: "*... og jeg ved præcist hvor jeg er uenig ...*" (ID47), underforstået at han ikke var bekendt med dette tidligere.

Det er altså sandsynligt, at proceslederens fokus på at udforske chefernes artikulationer og synliggøre diskurser, samt afsøge diskursgrænser og få dem italesat, har tilført chefgruppen en støtte til en opmærksomhed på områder med fælles betydningsfastlæggelse, og endvidere også hvor disse er forskellige.

Den "nye" og "fælles" diskurs syntes umiddelbart at kunne overlejlre både kriger- og breddediskursen. De 'faglige kompetencer' blev nodalpunkt i den "nye" diskurs, hvor også 'kvalitet' blev ækvivaleret til 'faglig kompetence'. Hvorvidt den "nye" diskurs forbliver grundlaget for tilrettelæggelsen af den nye uddannelse vil jeg lades stå usagt, og som afslutning pege på, at antagonismen om 'kvalitet' er opløst, og ikke står som hindring for chefgruppens udvikling af deltidsuddannelsen, hvilket kunne have været anderledes.

7.2 PERSPEKTIVERING

Jeg vil nu løfte blikket fra denne kontekst med udvikling af en ny uddannelse. Jeg har flere gange gennem arbejdet med opgaven spurgt mig selv, hvordan erkendelserne fra denne kontekst kunne finde anvendes i andre, samt i et fremadrettet perspektiv med nye og andre typer af udfordringer.

Svaret jeg er kommet frem til er, at det er overvejende sandsynligt at erfaringerne kan overføres til andre kontekster. En efterfølgende hurtig søgning på Google⁴³ viste, at også andre havde arbejdet med en diskursiv tilgang til udvikling fx som strategiudvikling eller organisationsudvikling.

Mine tanker var rette mod en lidt anden kontekst, i en retning af det jeg vil kalde ledelsesvirket både som leder og konsulent. Det skal opfattes på den måde, at det som jeg mener det handler om som leder er, at kunne operere refleksivt i kontekster og praksisfelterne man er en del af. Her mener jeg at en diskursiv opmærksomhed har noget at tilbyde. Diskursanalyse som anvendt i denne opgave har fokus på at skabe forståelse for *hvordan* praksisfelterne formes og *hvordan* praksisfelterne er betydningsfastlagt. Med baggrund i en sådan opmærksomhed kan man som leder få mulighed for at intervenere refleksivt såfremt de ønskes at skabe rum for ændret praksis.

Jeg forestiller mig, at den diskursive opmærksomhed fx kunne anvendes til teamudvikling, hvor det kunne handle om at skabe mulighed for en ændret adfærd i et eller flere praksisfelter, eller som redskab til at behandle noget konfliktfyldt med henblik på at opløse konflikten. Det at skabe opmærksomhed hos teamet og lederen om diskurser de er indlejret i, vil kunne give mulighed for at forandre praksisfelter.

⁴³ Søgning på Google: [udvikling diskursiv udvikling](#).

Endvidere forestiller jeg mig, at lederen også kan anvende en diskursiv opmærksomhed i sit ledelsesvirke, hvilket kunne handle om et fokus rettet på en intervention i medarbejderkredsen eller fremlæggelse af et projekt som måske kan møde modstand. Det kunne også handle om lederens udvikling af sit eget ledelsesvirke, hvor en dialog med andre på et udvalgt område, fx med baggrund i en diskursanalyse udført af lederen som forberedelse, kunne medvirke til at lederen kunne få opmærksomhed på nye områder eller blive støttet i en ledelsesbeslutning, der umiddelbart fremstår som kontroversiel.

Jeg har med ovenstående løftet blikket mod andre områder end uddannelsesudvikling, hvor jeg finder mulighed for også at kunne anvende en diskursiv opmærksomhed. Min pointe og forsøge på at pege på konkrete kontekster har været, at jeg gennem mit arbejde med opgaven har fundet troen på, at diskursiv opmærksomhed også kan være nyttig i den helt "almindelige" daglige praksis.

8 LITTERATURLISTE

Primærkilde

Alrø, Helle mfl. (1998): *"Supervision som dialogisk læreproces"*. Aalborg Universitetsforlag.

Andersen, Niels Åkerstrøm mfl. (2005): *"Poststrukturalistiske analysestrategier"*. Roskilde universitetsforlag.

Fairclough, Norman (2010). *"Kritisk diskursanalyse"*. Hans Reitzels forlag

Hagen, Roar (2001) Kapitel 22 Niklas Luhmann. *Klassisk og moderne samfundsteori*. Hans Reitzels Forlag 2. reviderede udgave (s. 382-397)

Jørgensen, Marianne Winther og Phillips, Louise (1999). *"Diskursanalyse som teori og metode"*. Roskilde Universitetsforlag.

Kure, Nikolaj (2009). Artikel: *"Narrative praksisser som redskaber til dekonstruerende organisationsarbejde"* Erhvervspsykologi, 7, 2009 (3), p. 30-43.

Laclau, Ernesto and Mouffe, Chantal (1985): *"Hegemony and socialist strategy"*. Verso

Laclau, Ernesto and Mouffe, Chantal (2002): *"Det radikale demokrati. Diskursteoriens politiske perspektiv"*. Roskilde universitetsforlag.

Luhmann, Niklas [1995] (1997): *"Iagttagelse og paradoks"*. Gyldendal (Oversat fra tysk til dansk af Gyldendal faglig redigeret af Ole Thyssen).

Moltke, Hanne & Molly, Asbjørn (red.) (2009): *"Systemisk coaching. En grundbog."* Dansk psykologisk Forlag (Kapitel 6).

Molly-Søholm, Torkil m.fl. (2010). *Lederen som teamcoach*. L&R Business, 2010.

Pahuus, Mogens (2002): *"Martin Buber. Dialogens filosofi"*. I Birkelund, R. (red.), *Eksistens og livsfilosofi*. København: Gyldendal 2002: p 261-279.

Rogers, Carl. (1962). *"The Interpersonal Relationship: the Core of Guidance"*. Harvard Education Review, vol 34(4). (p. 416-429).

Thomsen, Johannes (red.) mfl. (2010): *"Paradigmer i praksis"*. Handelshøjskolens forlag.

Torfin, Jacob (2000). *"Velfærdsstatens diskursivitet"*. Arbejdspapir Roskilde Universitetscenter.

Willert, Søren mfl. (2011): *"Coaching: fokus på samtaler. (Spejling som interventionsform i professionelle samtaler)"*. Hans Reitzel forlag (p. 156-184).

9 ARTIKEL: DISKURSIV OPMÆRKSOMHED?

Af Peter Gandrup Forsvarsakademiet.

Indledning.

Artiklens behandler procesledelse i et diskursanalytisk perspektiv, og sætter fokus på, hvordan procesledere kan anvende en diskursiv opmærksomhed til støtte og ledelse af udviklingsprocesser.

Inspiration for artiklen er hentet i et udviklingsprojekt med Master i Militære Studier ved Forsvarsakademiet, som transformeres fra en elleve måneders tilstedeværelsesuddannelse til en flerårig deltidsuddannelse i lighed med øvrige masteruddannelser.

Hvad er diskursanalyse?

Diskursanalyse er synonym for en række forskellige analysemetoder, hvor forskellige diskursteorier på hver deres måde har forskellige bud på, hvad diskurs er og hvordan man analyserer dem. Fælles for dem alle er, at de mener at vores måde at tale på ikke kun afspejler vores omverden, identitet og sociale relationer neutralt, men at vi gennem sproget aktivt tager del i at skabe og forandre det. Et bud på diskurs:

"... diskurs er en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på" (Jørgensen m.fl.: 9).

Diskursteoretiske nøglebegreber.

Det diskursteoretiske udgangspunkt for artiklen er med inspiration fra diskursanalytikerne Ernesto Laclau og Chantal Mouffe, som bygger på en sammentænkning af marxismens og strukturalismes/poststrukturalismes teori om betydningsdannelse, så hele det sociale felt og ikke kun sproget, må forstås som et væv af betydningsdannelser (Ibid.: 35).

Betydningsfastlæggelsen sker uafbrudt i det løbende sprogbrug, hvor tegn⁴⁴ sættes i forskellige forhold til hinanden, hvoraf betydningen i tegnene også ændres, og der kan opstå nye betydninger. Betydningsprocessen bliver til en social proces, som manifesteres gennem konflikter og forhandlinger i det sociale rum.

*"Vi kalder enhver praksis **artikulation**⁴⁵, som etablerer en relation mellem elementer på en sådan måde, at deres identitet omdannes som resultat af den artikulatoriske praksis. Den strukturerede totalitet, der er resultatet af denne artikulatoriske praksis, kalder vi **diskurs**. For så vidt, som de diffe-*

⁴⁴ Et tegn kan fx være "hund". Betydningen af "hund" opnås ved at være forskellig fra andre tegn fx "kat" (forfatters forklaring med inspiration fra Jørgensen m.fl. fortolkning af den Saussureske sprogvidenskab:18-19).

⁴⁵ Tydelig tekstudtale (forfatters forklaring).

rentielle positioner artikuleres inden for en diskurs, kalder vi dem **momenter**⁴⁶. Derimod kalder vi enhver forskel, der ikke er diskursivt artikuleret, for **element**⁴⁷.” (Laclau og Mouffe 1985: 105. Jørgensen m.fl.:36).

Betydning af et element kan derfor aldrig blive helt entydigt, og det vil aldrig være muligt at lukke en betydningsdannelsesproces helt ned. Betydningsdannelsen vil derfor være kontingent⁴⁸.

Diskurser kan forstås som fastlæggelse af betydning inden for et bestemt domæne, og de dannes når momenter med forskellig betydning sættes i *ækvivalenskæde* til én betydning, hvormed kompleksiteten reduceres af betydningen (Laclau og Mouffe 2002: 84). Denne betydningsfastlæggelse sker omkring privilegerede momenter benævnt *nodalpunkt*, som er det der tegner diskursen i den overordnede betydningsfastlæggelse (Laclau og Mouffe 1985: 112).

Antagonisme er diskursteoriens begreb for konflikt, og her opstår diskurskampe når et element/moment artikuleres af flere diskurser som hinandens forhindring og modsætning (Ibid.:125). Diskurskampen bliver om de *flydende betegner*, dvs. elementer/momenter, der er særlig åbne for betydningstilskrivning fra flere diskurser (Ibid.: 113).

Hegemoni er når entydigheden i modsætninger er genoprettet i en diskurs. Det sker via artikulation med en *hegemonisk intervention*, hvor den antagonistiske relation mellem diskurser opløses, og en diskurs betydningsfastlægger det tidligere konfliktelement (Ibid.: 136).

Objektivitet står, modsat hegemoni, uden en modsætning, og fremstår som ”det sande” og uforanderlige i sin betydning. Diskurs er blevet så etableret over tid, at dens kontingens nærmest er glemt, og der stilles derfor ikke spørgsmålstegn ved de tilsyneladende selvfølgeligheder og naturligheder (Jørgensen m.fl.:49).

Hvordan diskursanalyse i praksis?

Vælger man at arbejde diskursteoretisk må man være bevidst om, at analysestrategien: ”... konstruere andres ... iagttagelser som objekt for egne iagttagelser m.h.b. at beskrive, hvorfra de selv beskriver” (Andersen: 14).

⁴⁶ Momenter er tegn i et system, og hver især er tegnets betydning bestemt af deres relation (Jørgensen m.fl.: 36).

⁴⁷ Element er tegn, der endnu ikke har fået fikseret deres mening, og deres mening kan være flertydig (Jørgensen m.fl.: 38).

⁴⁸ I betydning af at andre betydninger er mulige. Det *kunne* være anderledes (forfatter forklaring).

Det er vigtigt at holde sig for øje, at proceslederen iagttager andres iagttagelser og ikke skal søge efter rigtigt eller forkert, men hvordan sammenhænge træder frem.

Dialogen må afsøges efter tilsyneladende sammenhænge, dvs. særlige punkter som træder mere frem, uimodsagt udsagn og konfrontationspunkter. Denne opmærksomhed gør det muligt at synliggøre diskurser, der artikuleres under udviklingsprocessen. På den baggrund bliver det muligt, at intervenere reflekteret og forstærke eller udfordre praksis inden for det pågældende domæne.

Jeg vil anvende en simpel teoretisk case til at folde diskursiv opmærksomhed ud i en praksissammenhæng. Dialogen vil tage udgangspunkt i anvendelse af transportmidler i en konsulentvirksomhed, hvor der er behov for transport ud til kunder, hvor der også er fokus på økonomi i relation dertil. En af konsulenterne er sat til at lede dialogen.

Når det kommer til praksissammenhæng må proceslederens fokus først rettes mod at synliggøre *diskurser*, der synes at kunne samles i tydelige betydningsfastlæggelser som reduktion af kompleksitet. Det gør proceslederen ved, at lytte til artikulationen og søge de enkelte betydningsdele, som tales ind i sammenhæng med hinanden i *ækvivalenskæde*, og spørge ind til sammenhænge mellem betydningsdelene.

En *ækvivalenskæde* i casen kunne fx være momenter som "diesel, økonomi, bil, motor, fleksibel" som ækvivaleres til betydning automobil. Herefter må proceslederen facilitere processen, så det kan afdækkes hvorom artikulationen samles om et *nodalpunkt*, der indikerer *diskursens* betydning. Det kunne være "diesel", som kan indikere, at diskursen samles omkring dieslbiler frem for fx benzinbiler.

Proceslederen må også have opmærksomhed på momenter, som fremstår som *objektive* sande og uden modsætning. Hvor det er tilfældet må der interveneres og tilbydes en modsætning eller forøget kompleksitet med andre elementer, for at synliggøre betydningsfastlæggelsen for det *objektive*. I casen kan det *objektive* fx forstås som om, at transportmidler opfattes som enten dieslbiler eller benzinbiler, hvor den "mest økonomiske" bil vil være dieslbilen. Der fremstår tilsyneladende ingen modsætning til bil. Her kan proceslederen intervenere med et element fx "offentlige transportmidler", hvor kompleksiteten forøges gennem et alternativt som enten kan afvises ved en forskelsætning forskellig fra bil eller transformeres til et moment i diskursen. Med dette kan siges, at proceslederen forsøger en *hegemonisk intervention*, for at udvide forståelsen af transportmiddel.

Forestiller vi os, at interventionen med "offentlige transportmidler" artikuleres til et moment i diskurs "mest økonomisk" i betydning af "penge" idet offentlig transport an-

tages at være billigere transport end dieselbil, er der foretaget en *hegemonisk intervention*.

Hvis der i gruppen også fastholdes en betydning af dieselbil som "mest økonomisk" er der tale om et antagonistisk forhold for den *flydende betegner* "mest økonomisk". Her må proceslederen intervenere og afdække den *flydende betegner* i de to diskurser, der kæmper om at betydningsfastlægge "mest økonomisk". Forstiller vi os videre, at resultatet af proceslederens intervention er, at der i den ene betydning defineres "bedst økonomi" i betydning af "timeforbrug for konsulenten" og i den anden "penge" kan det antagonistiske forhold opløses, idet betydningstilskrivningen er forankret i en forskel frem for en modsætning.

Som afslutning på casen kunne en ny *hegemonisk* diskurs overlejlighede de to diskurser og skabe rum for praksisændring. Det kunne ske ved en kombination, hvor konsulenter inviterer kunder ind til konsulenthuset som alternativ til at måtte transportere sig ud til kunderne, hvor behov for dieselmotorer reduceres. Herved sættes en ny betydning for "mest økonomisk" som ækvivalerer både økonomisk-tid og økonomisk-penge.

Hvorfor diskursiv opmærksomhed?

Et diskursteoretisk perspektiv giver mulighed for en opmærksomhed og indblik i betydninger, der sætter rammer for, hvordan et domæne betydningsfastlægges samt hvordan der kan handles og tales meningsfuldt deri. Perspektivet er ikke på "rigtigt eller forkert", men en diskursiv opmærksomhed som gør det muligt, at intervenere meningsfuldt i et domæne for at skabe rum for en anden meningsfuld løsning på en udfordring.

Perspektivet med diskursiv opmærksomhed synes endvidere at kunne række ud over uddannelsesudvikling. Fx kunne også ledere anvende diskursiv opmærksomhed i ledervirket, fordi udgangspunktet også her må være, at skabe viden om betydninger og forståelser, der knyttes til vores handlinger, hvilket antages som nødvendigt for et hver meningsfyldt ledervirke som i lighed med et procesledervirke.

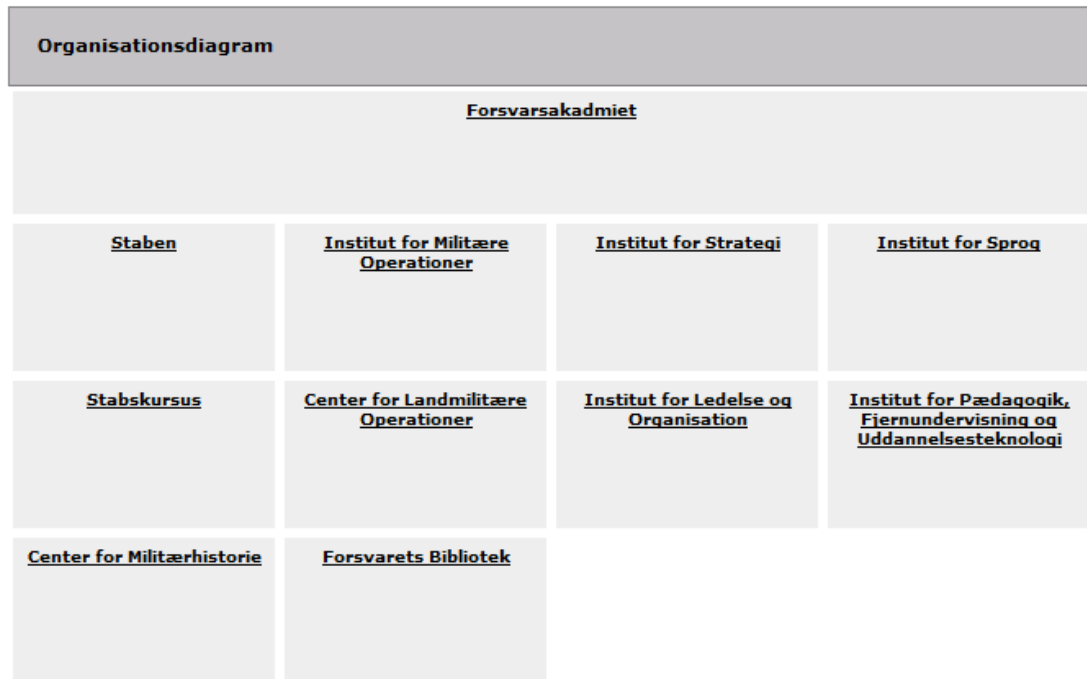
Litteraturliste

Andersen, Niels Åkerstrøm mfl. (2005): "*Poststrukturalistiske analysestrategier*". Roskilde universitetsforlag.

Jørgensen, Marianne Winther og Phillips, Louise (1999). "*Diskursanalyse som teori og metode*". Roskilde Universitetsforlag.

Laclau, Ernesto and Mouffe, Chantal (2002): "*Det radikale demokrati. Diskursteoriens politiske perspektiv*". Roskilde universitetsforlag.

Laclau, Ernesto and Mouffe, Chantal (1985): "*Hegemony and socialist strategy*". Verso.



Forsvarsakademiet er opbygget med en chef for hele Forsvarsakademiet, en stab, et administrations- og servicecenter, Forsvarets Bibliotek og syv institutter.

Ledelsen består af chefen for Forsvarsakademiet, samt chefen for staben.

Chefen for Forsvarsakademiet

Den øverste chef for Forsvarsakademiet fastlægger i samarbejde med det øvrige forsvar de rammer, Forsvarsakademiet arbejder ud fra. Den daglige drift af akademiet varetages af Forsvarsakademiets stab samt fakulteterne.

Stabschefen

Forsvarsakademiets stabschef er ansvarlig for direktiver, planlægning og styring af stabens samlede opgaver. Stabschefen varetager på chefens vegne opgaver i relation til underlagte enheder og øvrige niveau I og II myndigheder i Forsvaret.

I staben er uddannelses- og forskningsafdelingen, der yder forskning i strategi, sikkerheds- og udenrigspolitik, militære operationer mv..

Institutter

De institutter der ses i organisationsdiagrammet gennemfører uddannelser inden for kompetenceområder: Strategi, sikkerheds- og udenrigspolitik, militære operationer herunder campaign planning, sprog samt kulturforståelse. Fakultetet yder desuden støtte til forsknings-, studie- og udviklingsvirksomheden i Forsvaret inden for samme områder.

Fakultetet består af 5 enheder samt et koordinations- og planlægningsselement. (Center for Operationsstøtte og Simulation er nedlagt).

- Stabskursus
- Institut for Militære Operationer
- Operations- og Føringsuddannelse
- Institut for Strategi
- Institut for Sprog

Kernekompetencerne for Institut for Pædagogik, Fjernundervisning og Uddannelses-teknologi, samt institut for Ledelse og Organisation, ligger inden for områderne pædagogik, ledelse, organisationsudvikling og socialfaglig rådgivning. Inden for disse faglige felter gennemføres uddannelse, rådgivning, forskning og formidling.

Se Institutternes nærmere beskrivelse:

- Institut for Pædagogik
- Institut for Ledelse og Organisation

Center for Militærhistorie og Forsvarets Bibliotek knytter bånd mellem biblioteks-virkomheden og den militærhistoriske forskning. Dette vil på sigt skabe en øget synergi i forhold til blandt andet kulturarv og formidlingen af militærhistoriske arte-fakter, ligesom undervisningen inden for det historiske felt på officersskolerne vil nyde godt af et fremtidigt samarbejde.

Fakultetet består af:

- Center for Militærhistorie
- Forsvarets Bibliotek

Kilde: [Forsvarsakademiet hjemmeside - organisation](#)

Kære chefer.

Jeg sender denne mail for, at give jer viden om det kommende arbejde med udvikling af stabskursus, og en forklaring af min primærrolle som deltager i jeres arbejde.

Motivation

Som I er bekendt med har CH FAK besluttet, at stabskursus skal ændres fra sin nuværende form – en 10 måneders tilstedeværelsesuddannelse – til en uddannelse der afvikles over flere år i lighed med andre masteruddannelser. Deadline for hvornår den nye uddannelse skal iværksættes er dog ikke fastlagt.

I vil, som fagansvarlige institutter, i særlig grad blive berørt af denne beslutning, men har samtidig en mulighed for tage indflydelse på udformningen og tilrettelæggelsen af en ny Master i Militære Studier i rammen af den studieordning.

Det vil derfor være hensigtsmæssigt at få koordineret retning for arbejdet, så udviklingsarbejdet og tilpasningen kan ske med baggrund i ét fælles udgangspunkt. Resultatet af jeres arbejde skal skabe et langtidsholdbart fundament for den nye uddannelse, og samtidig skabe grundlag for optimering af udviklings- og planlægningsressourcen i jeres respektive institutter i udformning af nye/tilpassede detailplaner og undervisningsforløb i uddannelsen.

Derfor er der behov for at I drøfter, og når et fælles udgangspunkt for, hvordan I mener en fremtidig uddannelse skal afvikles og indeholde, så uddannelsen stadig kan opfylde både forsvarets behov og kravene fra Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling til masteruddannelser.

Gennem drøftelserne har I mulighed for at koordinerer jeres respektive fagmoduler med hinanden, i det omfang I finder det relevant og muligt. Som eksempel kan nævnes mulighed for at anvende en fælles analysemodel på fagmodulerne, prioritering af bestemte elementer på uddannelsen som f.eks. argumentationsteknik eller sammenhæng/forskelle i bestemte fagtemaer (f.eks. strategibegrebet) mv.

Den væsentlige pointe er, at I har mulighed for at prioritere hvad I finder væsentlig at uddannelsen bør indeholde og hvordan den skal afvikles. Det vil sige, hvad mener I skal kendetegne uddannelsen samlet, og hvad mener I adskiller uddannelsen fra andre masteruddannelser, som gør uddannelsen så særlig, at kun Forsvaret kan udbyde den, og i forlængelse heraf, hvilke ændringer må i givet fald iværksættes for at nå disse mål for den nye uddannelse?

Min deltagerrolle

I forbindelse med projektarbejdet er det aftalt mellem CH ILO og CH UF, at jeg referer til CH UF. Dvs. at CH UF koordinerer alle orienteringer om arbejde til ”tredje mand”, og at jeg ikke er en del af beslutningsprocessen, hvorfor jeg primært vil have fokus på procesplan og procesafvikling. Jeg vil derfor i hovedreglen være i dialog med og jer om udvikling af uddannelsen.

Jeg deltager som resursepersone på procesdelen i arbejdet, og som en del af min masteruddannelse ved Aalborg universitet. Konkret kan jeg tilbageføre viden fra min uddannelse til FAK i dette udviklingsarbejde, og som deltager i jeres arbejde kan jeg endvidere indhente empiri til at gennemføre mit masterspecialeprojekt, der har fokus på læreprocesser i organisatoriske kontekster. Det betyder endvidere, at mit masterprojekt vil være *fortroligt*, og udelukkende til brug ved min eksamen. Kun efter aftale med en samlet chefkreds vil masterprojektet kunne nedklassificeres.

Afvikling af mødedagen

CH UF har bedt mig arrangere et heldagsmøde plus! Dvs. fra kl. 08.30 til ca. 21.00 d. 30. oktober som formodes afholdt på kuppet. Nærmere oplysninger om mødested tilgår.

Som udgangspunkt til chefruppens drøftelse, vil jeg anmode jer om at forberede to opgaver til dagen. For det første skal I udpege en institutrepræsentant, gerne projektofficeren, som fremlægger "sagsbehandler ønsket" til en ny model og indhold for stabskursus, hvilket ikke nødvendigvis behøver at være den samme som instituttets (chefens) holdning. Det er i den forbindelse vigtigt, at fremlæggelsen også forholder sig til hele masteruddannelsen og ikke udelukkende til eget fagmodul. Der afsættes 30 minutter til hvert instituts fremlæggelse inklusiv tid til spørgsmål og svar.

For det anden skal I individuelt overveje hvad jeres forventninger til arbejdsdagen er, og hvilke resultat eller produkt I forventer at kunne tage med hjem, når dag er vel overstået. Altså hvilket udkom forventer I at mødet skal give i forhold til de behov I har, for at kunne påbegynde udviklingen af jeres fagmodul til den ny form i uddannelsen.

Inspiration

Som inspiration til de institutvise indlæg kan evt. anvendes nedenstående spørgsmål. Alle nedenstående spørgsmål tager udgangspunkt i de overordnede arbejds-spørgsmål for dagens arbejde med udvikling af uddannelsen.

Hvad kendetegner uddannelsen?

- Hvorfor gennemføre en masteruddannelse ved FAK/i forsvaret?
- Hvad vil vi opnå med uddannelsen? Hvad er målet, og er det det rigtige mål?
- Er der, og i givet fald hvilke, særlige kompetencer en kursist opnår efter endt uddannelse?
- Kunne uddannelsen være attraktiv for andre personer end militærpersoner, og evt. for hvem?

Hvad adskiller uddannelsen fra andre masteruddannelser?

- Hvorfor skal en person fra forsvaret vælge forsvarets masteruddannelse, når andre masteruddannelser også giver et akademisk fagligt løft?

- Hvad skal prioriteres; et fagligt akademisk rettet niveau eller særlige (læse mindre akademiske) militærfaglige forventninger til uddannelsen? Hvad betyder det for uddannelsen?
- Hvad betyder det for forsvaret (instituttet) at uddannelsen skal akkrediteres til masterniveau?

Hvilke ændringer må iværksættes for at nå nye mål?

- Hvor lang tid vil tage det at gennemføre den nye uddannelse på normeret tid?
- Skal fagmodulerne afvikles inden for en bestemt tidsramme, f.eks. X. måneder pr. modul?
- Vil der være krav om tilstedeværelse på alle moduler, og i givet fald i hvilket omfang, og skal det være ens for fagmodulerne?
- Kan fag- og flexmoduler afvikles sideløbende for "masterhold 1" og "masterhold 2" (på samme tid, hvis der afvikles mere end et hold kursister pr. år)?
- Hvilken rækkefølge afvikles fagmoduler, flexmoduler mv. i, og skal de i givet fald være forudsætningsskabende for hinanden?
- Er der et minimums antal kursister for at kunne gennemføre uddannelsen?
- Er der en fornuftig vægtning af modulerne (også fleks og masterprojekt) belastningsmæssigt (ECTS) i forhold til hinanden, sammenholdt med det overordnede mål for uddannelsen?
- Kan forskningsgrupper og forskningen integreres yderligere på uddannelsen og skal de i givet fald det?

Programmet vil være

Ca. 08.15 Morgenkaffe

08.30. Fremlæggelse 1.

09.00. Fremlæggelse 2.

09.30. Fremlæggelse 3.

10.00. Pause (og tak til institutrepræsentanter).

10.20. Chefdrøftelser resten af dagen.

ca. kl. 21.00 Afslutning.

Der vil være forplejning i løbet af dagen, og pauser og spisetider planlægges løbende under hensyn til drøftelserne.

Har i spørgsmål til ovenstående uddyber jeg gerne indholdet for jer. Jeg ser frem mod en konstruktiv og produktiv dag sammen med jer.

Venlig Hilsen

Peter G

Kære chefer.

Som opfølgning på mødet mandag d. 19/11, sender jeg på vegne af CH UF punkter som i anmodes om at overveje forud for dette møde.

Før frokost sættes fokus på masteruddannelsen som produkt ved FAK. Drøftelserne skal være centeret omkring, hvad *kendetegner* en ny uddannelse og hvordan uddannelsen *adskiller* sig fra andre masteruddannelser. Målet med drøftelsen er, at i som ansvarlig for udviklingen af uddannelsen beskriver og uddyber jeres individuelle holdning og forventning til uddannelsen, samt lytter opmærksomt til jeres kollegaers holdninger og forventninger. Dette kendskab skal være udgangspunkt for uddannelsens videre udvikling, og integreres med modellen som skal være grundlaget for afvikling af uddannelsen.

I skal endvidere drøfte hvorvidt uddannelsen skal være en "lederuddannelse", og hvis det skal, hvordan skal det så i givet fald adresseres på uddannelsen.

Efter frokost vil hver institutchef blive tildelt 10 minutters taletid til at fremlægge instituttets væsentligste pointer i relation til "kastelmodellen" og CH XXX "alternativ model". Kolleger kan efterfølgende stille spørgsmål til det fremlagte. Denne viden skal anvendes til at afgøre, hvorvidt der kan arbejdes videre med én model, indhentes yderlige oplysninger eller udvikles en anden model.

Nedenstående er inspiration til jeres overvejelser.

Formiddag

Hvad kendetegner uddannelsen?

- Hvad vil I opnå med uddannelsen? Hvad er målet, og hvorfor er målet?
- Hvilke (særlige) kompetencer har en kursist når uddannelsen er gennemført (din personlige forventning)?
 - Hvilken/hvilke kompetence(r) er den/de vigtigst(e)?
 - Hvad betyder det for tilrettelægge af uddannelsen?
- Hvordan sikres kvaliteten i uddannelsen?
 - Hvad er kvalitet?
 - Hvilke fagområder er vigtigst for at sikre kvalitet?

Hvad adskiller uddannelsen fra andre masteruddannelser?

- Hvorfor skal en person fra forsvaret vælge forsvarets masteruddannelse, når andre masteruddannelser også giver et akademisk fagligt løft?
- Hvad skal prioriteres; et fagligt akademisk niveau eller professionsfaglig (mindre akademisk) niveau? Hvad betyder det for uddannelsen?
- Uddannelsen skal akkrediteres. Hvad betyder det for instituttet?

Hvordan skal ledelsesudvikling* adresseres på uddannelsen?

**Lederudvikling opfattes normalt som primært rettet mod den individuelle lederudvikling, altså udviklingen af det personlige lederskab. Ledelsesudvikling opfattes normalt som primært rettet mod viden, der udvikler ledelse i organisationen, og som sætter fokus på den udvikling, der skabes på tværs af mennesker og organisationsstrukturer i organisationen.*

Når jeg i nedenstående anvender ledelsesudvikling skal det opfattes som et både-og, idet spørgsmålene er rettet mod både leder- og ledelsesudvikling i en sammenhæng.

- Skal ledelsesudvikling være en del af uddannelsen? Hvis ja hvordan og hvis nej hvad er argumentet derfor (intern og ekstern forklaring for valget)?
 - Kan ledelsesudviklingen afvikles sideløbende med uddannelse (kastel-model/alternativ model), f.eks. gennem fokus på tre hovedområder som er 1. personlig lederudvikling, 2. udvikling og ledelse af grupper/team og 3. udvikling og anvendelse af organisationer (fordel/ulempe)?
 - Bør et ledelsesudviklingsmodul afvikles som en del af uddannelsen i lighed med et flex-modul (fordel/ulempe)?
 - Bør ledelsesudvikling afvikles som en del af ILO pensum (fordel/ulempe)?
 - Øvrige overvejelser?

Eftermiddag

Hvilke ændringer må iværksættes for at nå nye mål?

I forbindelse hermed anmodes i om at kategorisere jeres overvejelser efter nedenstående spørgsmål.

- Hvordan ser i (indledningsvis) at jeres respektive institut vil være i stand til at løfte den samlede "kastelmodel" for MMS som deltidsstudie?
 - På en skala fra 1-10 med 10 som det bedste, hvor stor er sandsynligheden for, at instituttet kan være klar til at afvikle MMS som skitseret ved "kastelmodellen"?
 - Hvor finder i at instituttet er særligt udfordret i forhold til modellen?
 - Hvilke resurser har i brug for at komme omkring de særlige udfordringer (f.eks. ekstern/intern støtte)?
 - Hvor ser i de færreste udfordringer i forhold til at opfylde modellen?
- Under forudsætning af, at CH XXX "alternative model" accepteres som fremlagt. Hvordan ser i (indledningsvis) at jeres respektive institut vil være i stand til at løfte den samlede "alternative model" for MMS som deltidsstudie?
 - På en skala fra 1-10 med 10 som det bedste, hvor stor er sandsynligheden for, at instituttet kan være klar til at afvikle MMS som skitseret ved "alternativ modellen" kastelmodellen"?
 - Hvor finder i at instituttet er særligt udfordret i forhold til modellen?
 - Hvilke resurser har i brug for at komme omkring de særlige udfordringer (f.eks. ekstern/intern støtte)?
 - Hvor ser i de færreste udfordringer i forhold til at opfylde modellen?

Vh Peter G

Læsevejledning til transskriberingsudskrift.

Nedenstående transskriberingsudskrift er en grov-transskribering, hvor passager der er anvendt i opgaven er genlyttet for at kunne gengives så præcist som muligt.

I nedenstående punkter er en kort læsevejledning til hvad skemaet indeholder og hvad der kan findes i de enkelte kolonner.

- Kolonnen ID referer til et unikt talnummer. Dette tal kan anvendes af læseren til at finde hurtigt frem til sammenhængen, hvorfra et udsagn der er anvendt under analysen i opgaven er hentet.
- Kolonnen "Tid" referer til tidspunkt på diktafonoptagelsen. Der er optagelse 1 og 2 med hver deres tidsregistrering, hvor ID referencen er fastholdt løbende gennem begge optagelser for overskuelighedens skyld under anvendelse i analysen.
- Kolonnen "Tema" angiver min første indskydelse af emnet der behandles i dialogen på det pågældende tidspunkt, og som jeg "fanger" som værende interessant eller oplever at der "sker noget" i dialogen. Det kunne fx være noget jeg genkender fra virket som procesleder, konfrontationspunkter i dialogen, proceslederen "gør noget" eller en tilsyneladende sammenhæng træder frem for mig.
- Kolonne "Hvem" angiver personer 1, 2, 3, 4 og F (F = facilitator og procesleder), der er deltager i dialogerne. Personerne er anonymiseret og diktafonoptagelserne kan udelukkende anvendes af censoratet til eksamensbrug.
- Kolonne "Dialog" er grov-transskribering af diktafonoptagelser (censoratet har endvidere adgang til det fulde lydmateriale).

Bilag D: Transskribering inklusiv tematisering af dialog 23. november

ID	Tid	Tema	Hvem	Dialog
Optagelse 23-11-12 kl. 07.18				
1				Start
2	02:16	Uddannelsen inde eller ude fra	2	Bruge og lære strategi.
3	07:28	Vi er ikke i konkurrence med andre uden for omkring uddannelsen	3	Man kan bare ikke blive klogere på military science eller hvad vi nu kalder dyret for i den sidste ende, end ved at tage vores master. Så jeg tror egentlig ikke vi står et sted hvor vi skal definere noget der giver et bedre konkurrence potentiale. Vi har en military master i science som de eneste på markedet. Og det er der vi skal fokusere og der vi skal kigge på kvalitet og ikke så meget læne os op af alle mulige andre discipliner - i kan godt hører hvor jeg vil hen og jeg vil selvfølgelig ind omkring kernekompetencer.
			4	Kernekompetencen?
			3	Ja det er det samme.
			2	Indefra og ud og kærnekompetencer.
4	19:31	Kampgruppe, et stort kald på det taktiske fra HRN Føringsuddannelse	2	<i>2 taler om hvad han ser at HRN vil kalde på i forhold til den fremtidige uddannelse og udfordringer der er omkring taktik og føringsuddannelse.(summering af længer ene dialog)</i>
5	21:57	Handler om en militær føringsuddannelse	3	På baggrund af teorier forholde sig til begreber krig konflikt operationer osv. med det forbehold ikke at gå ud og fører et kompagni i Helman eller sejle et skib i Arktis eller flyve over Libyen, men for at deltage i udvikling af doktriner, udvikling af teknologier, udvikling af organisationer i forsvaret. Det er det det handler om.
			1	Og derudover, og derudover syntes jeg også at den her uddannelse, for jeg her helt enig med dig. Og derudover skal den her uddannelse også ruste de pågældende officerer til at forstå, hvordan organisationer virker, hvordan organisationer ledes, hvordan mennesker agere i organisationer osv. Så så det jeg taler om, det er jo netop en bredden til at forstå hvorfor forsvaret er en organisation er som vi er, og lige om lidt skal vi skal vi nok blive suppleret til at definere hvordan en organisation som forsvaret i en politisk kontekst sætter sit overordnede mål for at osv. osv.. Og for vores vedkommende, hvordan forsvaret sikre sig fortsat legitimitet, i forhold til sine omgivelser således at vi stadig kan være en styrelse i staten, som får resurser, fordi at at medarbejderne tænker på den måde. Og det er netop det jeg mener med brede.
			3	Ja men det er rigtigt. Og så kan man sige at der skal brede på og vi skal kunne det hele, og vi skal være kriger, virksomhedsledere og diplomater med et fortærsket udtryk...
6	25:03	Paradoks	3	På den ene side har vi kriger og den anden virksomhedsleder. Og vi skal prøve at få de her ender til at nå hinanden

Bilag D: Transskribering inklusiv tematisering af dialog 23. november

ID	Tid	Tema	Hvem	Dialog
		Fokusering på kernekompetencen		i et uddannelsesmiljø, som bliver stadig skåret ned på. Dvs. vi kan ikke blive ved med at holde den brede, så kan vi ikke blive ved med at holde kvaliteten eller hæve den endda. Vi bliver nød til at skære dødt kød væk, og mindre vigtigt. Idet det er min antagelse at mange af de ting du taler om, er også ting der foregår ude på civile universiteter.
7	26:13	Kernekompetence	2	Vi taler forbi hinanden, og to ting samtidig. Det ene der et hvordan skal en master se ud hvad kompetencer skal sådan en master have i sig, og det andet er, hvad er det vi skal lave her lave her, hvad er det for nogle planer nogle kernekompetencer vi skal udbyde.
8	33:17	Kompetencer fortsat		
9	43:22	Tal ud fra jeres eget synspunkt, ikke hvad andre mener	F 2 F 2 3 2 3	Det er vigtigt når nu i taler om det her, der er så mange tandhjul, der kører rundt, så kørere de andre fortsat. Så når i siger noget skal det være ud fra den opfattelse I har, i skal ikke begynde at definere hvad andre mener, gør rede for hvor i selv står og så argumenter ud fra det, fordi I kommer ikke rund om og definerer hvad resten af forsvaret mener, fordi det bliver lavet om i morgen. <i>Her ændres indholdet i dialogen til at blive mere konkret på hvad cheferne selv mener</i> Hvis vi tager 3 udgangspunkt, han skal kunne det han kan i dag, det var faktisk det du sagde. Hvordan pakker vi så vores tre kernekompetencer sammen til at kunne understøtte det. Det har jeg et bud på, men er ikke sikker på at det er tilstrækkeligt, fordi jeg ikke kender hele pyramiden derunder inden han rammer os... (tale fortsætter) ... så det jeg tror skal pakkes ind i den der Kastelmodel ... vi har noget basis som er helt helt nødvendig som man ikke får andre steder, og så har vi noget advanced her som har med verden omkring os og noget om militær magt at gøre (afbrydes af F) Hvad bygger det op til, da det der er eftermiddagens program. Ja det ved jeg godt, men hvis accepterer 4 pointe, at det vi laver i dag også er det vi skal lave i morgen, så bliver det 1000 gange nemmer at tage diskussionen for os at tage diskussionen. Så skal vi diskutere kernekompetencer ud fra hvor vi står i de tre søjler... For det første får jeg lagt i munden at det ikke er måden at gøre tingene på det er ikke min pointe. Nej nej produktet Jeg er ikke nødvendigvis enig i at produktet vi leverer nu, på forrige kursus og det forrige igen er det bedst mulige...
10	48:11	Tænk over i pausen hvad ham der oppe han kan når han er færdig	F ryge-	Nu tager vi en pause. Pointen med det er, at jeg gerne vil bryde den her diskussion, fordi vi er på vej over og tale om det vi skal tale om i eftermiddag. 3 taler om at der er et centrum hernede vi skal tale ud fra (A1 post-it) , hvor i andre taler om hvad skal ham her oppe kunne. Det er ikke nødvendigvis en modsætning, men en lidt andelede måde at gå tingen på. Så jeg vil gerne have jer til at tænke på for dig, hvad skal vi arbejde ud fra. Og i andre to hvad er det i mener ham der oppe (personen der har gennemført STK) skal kunne? Overveje det i pausen.

Bilag D: Transskribering inklusiv tematisering af dialog 23. november

ID	Tid	Tema	Hvem	Dialog
			pause	
11	52:57	Hvordan kunne du forestille dig det kunne se ud? hvordan er det hvis' er og men' er kunne se ud?	F til 3 F til 3 3 F 3 F 3 F 3 F 3 F 3	<i>F anmoder 3 om at fortælle om hvad han har tænkt over i pausen. 3 argumenterer for hvad uddannelsen bør indeholde fra sit eget perspektiv, hvor han argumenterer for at der skal arbejdes i teams på tværs af institutterne. Det skal være joint teams fra de tre institutter.</i> Hvordan kunne du forestille dig det her kunne se ud, hvordan kunne du folde det ud, med alle de her hvis, men osv. <i>Forklare med udgangspunkt i "alternativ model"</i> Her har jeg defineret en tematisk opdeling... hvor vi har tænkning og teorier om krig, strategisk kontekst osv. ... i den indgår jo alle fagligheder ved FAK. Nogen gange kan der være overvægt fra et institut frem for et andet, men i princippet er det noget vi alle er en del af... for at komme tilbage til det du spurgte om, vi i udgangspunktet centrere omkring det som jeg i øjeblikket står for, ligesom er det jeg definerer som et must for en officer i dag. Nu omformulerer jeg det du siger og meget farvet. Det jeg hører dig sige er, at vi skal uddanne dem til at være bedre soldater. 3 Ja krigere. F Krigere ok. 3 Jeg mener krigerrollen er det centrale i vores virke. F Ja men jeg hørte også 1 sige tidlig, skal vi uddanne dem til at være ledere af vores virksomhed eller? 3 Hvad er vores virksomhed? Er vores virksomhed ikke militær virksomhed, der bedriver militære operationer og skal kunne kæmpe og vinde. F Det jeg gerne vil udfordre dig på det er, logistik området er det ikke noget med just in time osv. noget virksomhedsledelse. Der er måske også noget om hvilen konflikt er vi i, hvad er det egentligt vi skal bære hjem til det politiske niveau, fordi det er jo soldater der er derude. Hvordan tænker du integreret i det her? Hvis krigeren er i centrum ift, virksomhedsmodellen, hvordan kan det foldes ud, hvordan tænker du det? 3 Altså hvad er dit spørgsmål logistik specifikt? F Nej ikke logistik specifikt. Det jeg udfordre dig på det er den her virksomhedsledermodel. Hvis krigeren er i centrum og alt skal defineres derudfra, der er og så en virksomhed der skal køre FMT osv.. Vi skal også vide noget om de indsatsområder vi kommer ud i, hældende over til 2 områder. Hvordan kan de områder foldes ud hvis nu krigerrollen er i centrum? 3 Jamen primærrollen er hvis vi laver en analyse er det en bottom up metode, så er det ligesom krigerrollen der er udgangspunktet i den videre tankevirksomhed, og så er det derfra skal vi definere hvad der skal understøtte, supplere eller overbygge for at vi kan virke i det danske forsvar i dag osv. Derfor vil der jo være rigtig rigtig mange an-

Bilag D: Transskribering inklusiv tematisering af dialog 23. november

ID	Tid	Tema	Hvem	Dialog
			F 3	dre ting end krigerrollen. Jeg ved godt der er en negativ opfattelse af hvad krigerrollen er, det er sådan en mand med en bajonet osv. Jeg bliver ved med at spørge ind for at få afklaret hvor du står henne, så de andre kan forstå hvor du står henne. Der er så det jeg har skrevet i alle tre temaer, det er det jeg mener er karakteristika for rollen.
12	1:04:26	Der er noget som need og noget som nice (i udd)	4 1	Som jeg hører 3 er der noget der er nice og noget der er need. Kunne i se at 3 har en pointe. Jeg indtager det standpunkt som jeg også gjorde før. Jeg har meget svært ved at sætte mig ind i modellen, og så kan det godt være jeg også holder op med at lytte på et tidspunkt, når det bliver sagt at meget af det vi laver bare kan komme ude fra, og det mener jeg ikke er korrekt. Det vi gør, er, at vi tager og applicerer de teorier der kommer udefra på en militær kontekst. <i>Eks. fremføres med udgangspunkt i masterbekendtgørelse (legitimitet)</i>
13	1:09:10 1:09:50	F er på med spm Det er hele det der begreb officer	1 2	Det jeg syntes skal være kernen det er officeren. Og jeg kan ikke se hvorfor vi nu skal begynde at graduere, hvad der er en rigtig officer og hvad der ikke er, og hvad den her uddannelse handler om. Dem der kommer ud er primære officerer. Det jeg ser den her uddannelse som er en almindelse i en militær kontekst... Det du siger 3 er noget vi havde, og den må vi ikke vende tilbage. Krigerrollen må ikke misforstås som noget der er kernen, den militære identitet. Krigen har fundamentale ændret karakter fra at være noget der i sig selv var legitimt, fordi det handlede om samfundets overlevelse. I dag er det et politisk projekt, hvor den politiske succes er ligeså vigtigt som det er at få lavet en betalingsring eller lave en ny elektronisk patientjournal. Derved adskiller krigen sig ikke en skid fra andre politiske projekter, men det vi putter ind i af indhold skal være et helt andet, fordi krigen skal have en forståelse af krigen, en klar forståelse accept af, en viden om hvad det er for en kontekst krigen skal forstås i. Krigen kan ikke længere forstås som et lukket rum, hvor den militære officer... går ind på slagmarken vinder den og går tilbage til politikerne og afleverer den tilbage til politikerne igen. Det er en politisk krig, et politisk projekt. Dette får flere konsekvenser, den væsentligste tror jeg er, at strategien for hvordan vi benytter krigen er blevet en helt anden. Der har vi et kæmpe stort problem og forsøge at se den der adskillelse mellem virksomhedslederen, diplomaten og krigeren. Det giver slet ikke mening i vore dage. I den moderne krig, hvis ikke du som ledende officer som chef i forsvaret forstår hvad det er for en politisk kontekst, de voldsinstrumenter operere i, så er det fuldstændig fløjtende ligegyldigt at du syntes at det vigtigste er krigen. Du bliver nødt til at kunne forstå alt det der er uden om. Det er ikke meningsfuldt at tegne sådan en stor "nice" cirkel uden om den militære volds officer. Han bliver nødt til at forstå den militære kontekst. Hvad betyder det at skulle lede en sådan her virksomhed, inde i denne her meget komplicerede virkelighed som er dybt poli-

Bilag D: Transskribering inklusiv tematisering af dialog 23. november

ID	Tid	Tema	Hvem	Dialog
				tisk... Når vi er færdig med en M331 officer, det er en der ved noget om strategi og det moderne militære væsen, det skal vi give ham... han skal også vide noget om strategi, konteksten af international politik, brugen af militær rang i moderne konflikt...
14	1:16:15	Hvor er det i kan støtte og udfordre ...	F	Jeg opfatter at faktisk hver især har redegjort for, hvilke modeller i syntes er gode. Hvor er det i kan udfordre eller støtte?
			2	Det er fordi jeg syntes at udgangspunktet er forkert. At starte med den der præhistoriske tilgang.
			F	Kan i frigøre jer fra det? Hvis i nu prøver at blive i den her i den her samle proces?
			1	De der tre roller er out datet. Selvom vi tager udgangspunkt deri, så ser jeg ikke det institut jeg er chef for som værende placeret i en boks. Jeg ser det vi laver er det hele. Lige nu har vi tre forskningsprojekter i gang, et inden for hvert område ...
	1:18:40			Vi ser vores virkeområde som lidt af det hele. Men vi ser det måske fra nogle forskellige perspektiver, så vi har en anden faglighed. Så vores faglighed handler ikke om at være virksomhedsleder, vores faglighed hos os handler om at vores udgangspunkt er en socialvidenskabelig metode. Det er sådan vi ser det, hvis vi går rund og ser på vores medarbejdere så vil de betragte sig selv som socialvidenskabelige akademikere, uanset om de er militære eller civile akademikere skulle jeg hilse og sige. Og jeg vil tro de gør det fra et andet perspektiv hos ...
				Man får øje på forskellige ting, men det er den samme genstand man betragter, og det er også det vi gerne vil dele med de studerende. Vi betragter den samme genstand nemlig Forsvaret, men vi gør det fra forskellige videnskabs-teoretiske ståsteder... Det er det jeg ser som et akademi. Det er at vi har forskellige teoretiske ståsteder, hvor vi ser på den samme genstand. Og når så den studerende kommer ud, så skulle de gerne komme ud ophøjede belyste. Have et andet syn, på det forsvar de er en del af, end de havde før. Ikke et dårligere syn, heller ikke et bedre syn, men en mulighed for et andet syn. Det ser jeg som missionen og det jeg kalder almindelsen...
			F	Nu har du hørt hvordan de opfatter det. Så prøv lige at fortæl dem hvor de tager fejl...
				...
	1:21:20		3	I er jo nød til at forholde jer til den virkelighed som vi er en del af, og som det kommer til at se ud i fremtiden. For kort tid siden have vi 5 ½ års tilstedeværelses obligatorisk uddannelse af vore linjeofficerer. Set fremad har vi knap 2, med tilstedeværelse og så har vi et eller andet floffit på ca. 3 år. Det er den virkelighed vi er på vej imod. Og så kan vi sige, at det er vi ligeglade med, vi fastholder at vi skal have den her brede og vi skal se på det hele og vi skal afbalancere alt mod hinanden. Ok resultat – drop fatalt drop i kvaliteten. Vi bliver alle sammen rekrutteret til noget som noget ikke giver den fornødne kvalitet og dybde.

Bilag D: Transskribering inklusiv tematisering af dialog 23. november

[illegible]

Bilag D: Transskribering inklusiv tematisering af dialog 23. november

ID	Tid	Tema	Hvem	Dialog
		fordring set fra P1		vigtighed. Altså hvis der er nogen der kommer og siger til mig i morgen, at nu har ... fået til opgave skære vores tid, en del af stabskurs ned til så og så mange point, så skal vi nok sortere det fra. Så bliver vi jo nød til fra en ende af og så pege og så finde ud af hvad vi bliver nød til at tage fra. Så overvejelse kan vi jo godt følge. Der hvor jeg tror der er en uenighed er, om der er et omdrejningspunkt på det her kursus, som er er, som er skitseret der. Og det er det jeg principielt er imod. For jeg ser ikke det her som en. Og jeg har sagt ordene før. Jeg ser ikke det her som et fordybelseskursus, jeg ser det som et bredekursus. Det gælder om at gøre officeren bredere og få øjnene op for andre perspektiver for den virksomhed de er ansat i, end det perspektiv de har gået med de sidste 10 år. Det skal ikke yderligere gøres dybere, det skal gøres bredere. Og så vil jeg lige sige en anden ting, og måske vil lige skal gribe i vores egen barm. Eller det gælder os alle sammen. Vi tænker jo ofte ud fra den tankegang vi selv er et produkt af. Og derfor sidder jeg og forstår slet ikke hvad du taler om, når du taler om at vi fjerner lederuddannelse, så fjerner man muligheden for militær uddannelse. Fordi den virkelighed der er i ... er at det aldrig har været knyttet sammen. Det er en ... ting. Og det betyder jo, jeg siger ikke der er rigtigt eller forkert, men det er måden man har valgt at gøre det i ..., men det betyder jo også at man prioritere anderledes, fordi det at man skære ned på videreuddannelseslængde, betyder jo ikke nødvendigvis at man fraskriver sig muligheden for at uddanne i det man gerne vil...
17	1:30:04	Omkring uddannelseskritik kvalitet	1	Det jeg sagde, og det står jeg gerne ved, at hvis vi skal være tro imod at nu skal vi gennemføre denne her uddannelse på 60 ECTS, så vil det alt andet lige blive ringere end nu. Årsagen til det er, at vi lige nu arbejdsbelaster vores studerenden med over 60 point på vores uddannelse. Det det handler om, det er at vi bliver nød til udforme det som et deltidsstudie og respektere at vi ikke må give den større belastning end det er sat til. Og det vil give nogle problemer. Og så nævnte jeg også det som er en af de helt store kvalitetsforhold i vores uddannelse, der er at vi har den her syndikatrømme, og det bliver vi også tvunget til at sige farvel til. Det står jeg gerne ved. Og så må vi udvikle nogle andre metoder, som forhåbentligt giver et lige så godt resultat.
18	1:31:10	Faglig kvalitet	2	Dertil kommer så en helt anden diskussion kommer lige nøjagtigt kvalitets diskussionen. Når vi meget meget konservativt taler om 5 ECTS point, så er – vi kan jo se når vi kommer op i FLEX tilbuddene, så er jeg ikke sikker på den holder til the end of the day. Vores risiko består naturligvis i, hvis det så er sådan at vi bliver akrediteret, begynder at merritter overførere, at så nogen kommer med 10 ECTS point fra et 14 dages kursus ude på KU, og siger, kan jeg ikke få det meriteret det ind...
19	1:32:21	Borbygning mellem forskellige diskurser	F 3 F	Hvad siger du til det de siger her? Jeg syntes jeg har sagt det som jeg mener. Hvad får det dig til at tænke, det jeg hørere de to herre siger er, at de ikke bryder sig om det her kerne udgangs-

Bilag D: Transskribering inklusiv tematisering af dialog 23. november

ID	Tid	Tema	Hvem	Dialog
			3 F 2 F	punkt (kriger udgangspunkt). Kunne det være anderledes? Det kan det sikkert. Det jeg udfordre dig på der er, hvis nu jeg tvinger dig til at nu skal du gøre det her anderledes. Kan du så se noget på din model der kan få en anderledes form, og så lige som møde de andre en lille smule? Hele pointen kommer til at dreje sig om, hvor er udgangspunktet. Er det den her militære officer vi kan kalde det krigeren? Humlen er, at der er en kerne hvorfra vi det skal kan gå ud. Og der kan jeg hører at det hæder i to retnin-ger om at det skal der ikke være. Nej det er ikke rigtigt. Min pointe er bare, at vi har en gang i vores nye HR strategi hvad det er for nogle militære kærnekompetencer. Vi skal være tro mod det. Det bliver simpelthen så svært for os hvis vi skal opfinde det hver eneste gang. Fint ok. Så lad mig omformulere det engang...
20	1:35:11	Faglighed	4 2 4 F	Mit spørgsmål går i virkeligheden på, om vi kan anderkende at der er behov for al den faglighed vi snakker om, så det er et spørgsmål om hvordan vi adressere den. Gør vi det tematisk på tværs af institutterne eller gør vi det insti-tutvis som vi gør i dag? Men hvis du ser på ... så er det jo bare et lille bitte hjørne. Vores ... skulle gerne munde ud i netop at dosere volds-anvendelsen over for den politiske anvendelse. Det kunne godt være det skulle hede krigermodulet så. Mit forsøg er kun at vi må sætte nogle streger under det vi er enige om, for ellers er alt jo i spil i hele tiden. Jeg vil bare sige, at I i den grad i har flyttet jer. I er i gang med at flytte jer. Jeg har ikke flyttet mig en meter ☺ (alle griner sammen).
21	1:36:20	F metareflekterer over samtalen vedr. forståelse for for-skellige synspunkter	F	Det der er sket her er, der er, at nu forstår i hvad 3 mener, og uden helt præcis at være på banen har han også en forståelse af hvad i mener. Det er også at flytte sig.
22	1:40:29	Uddybning af 1 for-ståelse med fortolk-ning til kanten	F 1	Kunne jeg logge dig til at være rigtig fordomsfuld, og kategorisk. Hvor der du de to andre institutter komme på ba-nen heroppe. Hvis du skal? Hvis jeg nu var rigtig rigtig fræk ikke så vil jeg sig, denne her er ILO og denne her er IFS og det er IMO som har fagligheden inden for den, men vi påtager os at have fagligheden for det her perspektiv og kunne rumme det hele. Det er det de siger lige ude. Og jeg er helt sikker på at den her fortælling kan du genkende, og det der er din fortæl-ling det handler om, men det gør den ikke mindre gyldig. Men det er mere den der med, at vi har opfattelsen af at vi

Bilag D: Transskribering inklusiv tematisering af dialog 23. november

ID	Tid	Tema	Hvem	Dialog
			F	selv er i centrum og de andre er i periferie nogen.
			1	Kan man sige, eller det vil sige meget firkantet. Kan man sige at det her er det du har?
				Så skal militær bare væk. Det jeg syntes er interessante der er jo ikke det politiske ledelse en den måde IFS gør ledelse på. Det jeg syntes er interessant er ikke æhm, set fra et ... det er jo ikke at lære folk det eller det eller det, men hvordan tingene spiller sammen, og det kan vi kun gøre hvis vi hver især spiller ind med de dele vi har hver. Og så har vi eller vi må have en fælles forståelse for at vi samme danner en helhed. Og hvordan vi får den frem det ved jeg ikke.
			F	Jeg vil gerne høre 3.
			3	I min verden er virksomhedsledelse isoleret betragtet, har ikke noget med militær ledelse
			1+2	Nej + nej.
			1	Ikke hvis du tager virksomhedsledelse managementledelse.
			3	Nu ved jeg heller ikke hvad der ligger i politisk ledelse, men hvis det er hvordan politikerne leder en styrelse eller et eller andet i den stil.
			1	Det er hvordan ledelsen leder virksomheden, så politikerne syntes det er fedt af have den styrelse. Lad os sige det på den måde
			3	Ja. I min forbenede verden er det heller ikke synonym med militær ledelse.
			1	Nej.
			3	Risikoledelse ser jeg derimod som absolut som en relevant del af militær ledelse, hvis ikke det er synonym med militær ledelse. Her laver du det lille kunstgreb at du tager nogle andre elementer, som der i min optik er periferie ift. militær ledelse, og koger det hele sammen under en militær ledelse. Ud fra at du skal gennemføre en del, fordi du er blevet det pålagt. Men ikke des do mindre hvis jeg skulle sætte prioritering på, så ville jeg sætte risikoledelse var nummer 1 og de andre var derover.
			1	Det har jeg tidligere anderkendt, at det er vores grundlæggende virke. Det er det grundlæggende som adskiller os fra andre.
			3	That's my whole point.
			1	Men det er også bare det andet. Men og det er det jeg syntes er lige så vigtigt. Hvis vi kun kondensere os om det der, militær risikoledelse, så mister vi evnen til også at drive det som en virksomhed, og vi mister evnen til også at sørge for at forsvaret fremadrettet har legitimitet.
23	1:44:42	Historien om forsvarret og militær ledelse	1	Den største succes som forsvaret har i disse år det er, at vi får ros for Libyen, vi får ros for piratjagt og i den grad for Afghanistan. Og forsvaret store problem rent strategisk lige nu det er, at den samlede historie der går om forsvaret,

Bilag D: Transskribering inklusiv tematisering af dialog 23. november

ID	Tid	Tema	Hvem	Dialog
				på trods af at vi har en fabelagtig god økonomistyring det er, at det her kan vi ikke (virksomhedsledelse). Det her effektivitets begreb det kan vi ikke. Men hvis vi kondensentrere os om, at vi kun skal have det her, så er det vi går helt galt i byen.
			3	Du trækker det hele ind under samme krone militær ledelse?
			1	Jeg anerkender fuld ud at det her (kriger) er vores eksistensberettigelse. Det anerkender jeg fuld ud.
			3	Ja men har du brug for hele det pensum?
			1	Ja for fanden. For det hele handler jo om afbalancering af det her, vi skaber forståelse for de andre ting. Men vi trækker det hele sammen for det er det vi gør. Den næste point. At hvis vi bare siger, at det eneste de skal som officerer det er det der (kriger), og de skal ikke tænke på noget som helst andet, vi skal være fuldstændig ligeglade med at der står nogen uden for forsvaret og siger vi skal drive det som en anden statslig virksomhed. Og vi skal for øvrigt også være fuldstændig lige glade med om de militære handlinger vi har det er godt eller skidt for den politiske eller befolkningsmæssige opbakning som forsvaret har. Det har vi jo fordi vi har gode officerer. Men hvis de ikke har forståelse for at de er en del af en virksomhed eller en styrelse eller et del af et samfund.(afbrydes)
			3	Hvis der nu kom en mand som der gjorde til mig og sagde glem det vi skære lige en tredjedel væk. Hvis nu det sket for dig. Ville du så fjerne risiko eller virksomhed eller ville du skære lige meget ned for alle eller hvad
			1	Det allerførste jeg vil skære væk vil være den faglige undervisning som vi blev pålagt sidste år på del vi har på virksomhedsledelse, som jeg syntes er tåbeligt fordi det er doktrinundervisning.
			3	Dvs. du underviser i noget som du egentlig syntes er forkert.
			3	Ja ja jeg skal så også skynde mig at sige...
			1	Helt klart hvis vi blev bedt om at krympe, så vil vi da helt klart krympe sådan her (på alle) frem for at tage elementer ud. Fordi vi syntes faktisk at hvordan man skaber legitimitet for et forsvar er ligeså vigtig, som hvordan man driver forsvaret i forhold til en virksomhed. Og det er mindre vigtigt ift. hvordan forsvaret gennemføre operationer. Det jeg siger og har sagt siden i morges, at det her (kriger) er det ståsted de kommer med, de her stakels studerende når de kommer til os. Så kommer de med en dyb forståelse for det her ståsted. Det er i virkeligheden det der er problemet med de unge hærofficerer som CH HOK gerne vil tale med, det er at de står med begge ben solidt plantet her nede, og har ingen forståelse for det her. Vores opgave er at sikre at de der kommer her bevare deres ståsted her, men samtidig udvikler det der. Vores opgave er ikke at plante dem endnu dybere ned i det her (kriger). Det er det jeg mener. Den frække version er i vireligheden er, at vi skal skære ned til et absolut minimum (kriger).
24	1:50:11	Nedskæring på et modul	1	Det jeg siger det er, at den person der kommer ud fra VUT II, det er jo summen af det man har forud fra det vi giver. Og min pointe er, at det her kan de bare (krigeren) det kan de alt om.

Bilag D: Transskribering inklusiv tematisering af dialog 23. november

ID	Tid	Tema	Hvem	Dialog
			3	Det vi starte med i morges og med den samme argumentation, så kan man sige at hvis vi i stedet for de tre boller kunne vi have operationer strategi og ledelse, så kan man fjerne sige at operationsbollen kan man godt fjerne, fordi det kan de godt i forvejen.
			1	Det kan man godt sige, men min pointe er, at man skal ikke ligge endnu mere i den militære risikoledelse.
			2	Jeg kunne gøre nøjagtig den samme fortælling over i min biks...
Optagelse 23. NOV anden optagelse				
25	06:12	Der er en andenken- delse af at hver insti- tut arbejder med	4	Kan du pege på (3) hvad 1 og 2 kan støtte dig med f.eks. på risikoledelse.
26	27:05	Mit håb for møde En fælles forståelse En grov struktur Hvordan kommer vi videre	3	
27	28:33	Forslag om at arbej- de tættere sammen, måske integration	3 1	Det er bekymrer mig mest, det er at det institut som jeg er chef for har et omdømme som værende irrelevant for det som forsvaret laver i vores praktiske omdømme. Hvad enten jeg er enig eller uenig, så skal det da bekymre mig.
28	30:13	Som oven for	3	Jeg syntes selvfølgelig der er berettigelse kæmpe stor berettigelse for ILO. Der hvor jeg anfægter foretagne, det er hvis der ligges for megen tyngde på det som står i jeres fore mål, altså den her generel organisatoriske opgaver og fokus på Forsvaret som en offentlig virksomhed.
29	31:18	Som oven for	3	Ja jeg er måske kommet lidt i offensiven, jeg bliver nød til at slå et slag mit, fordi vi er bed at blive reduceret til et niveau der er uacceptabel set fra min stol.
30	32:38	Så er vi tilbage Hvad er det der mangler?	4 3	Hvad er det der er røget ud med badevandet, det der absolut ikke skulle være røget ud. Det der er røget ud med badevandet er planlægning af militære operationer. Det er sådan en mere en metodisk tilgang og så er du nede i øl og cigar afdelingen. Samtidig er vi blevet pålagt at hæve den akademiske overlægges og gøre det her til en master, så vi kan ikke bare fokusere på metode. (det er nu meget udhulet).
31	36:54	Temalogikker og	2	Vi skal modulopbygge. Vi bliver nød til at lave byggeklodserne. Og så skal vi tænke tværfagligt derudfra.

Bilag D: Transskribering inklusiv tematisering af dialog 23. november

ID	Tid	Tema	Hvem	Dialog
		integration		
32	38:46	Refleksion	F	3 mangler tid til sin uddannelse. Den tid skal han hente et eller andet sted, og som verden ser ud lige nu er det i de 60 ECTS, og det er hos 1 og 2. Det er den ene ting han siger. Den anden ting han siger, hvis vi nu ikke skal være søjler, så skal vi omkalfatre det hele, sådan at det er nogle temaer, hvor de 3 institutter så at sige, sammen kører et tema. Det er et opgør med den her institutmåde at gøre tingene på
			2	Vi kan bare ikke starte med det (det sidste). Vi bliver nødt til at starte med byggeklodser.
			3	Byggeklodserne kan bare kommes ind i temaerne.
			2	Vi bliver nødt til at starte med byggeklodserne.
			4	Hvis vi starter med at komme byggeklodserne ned på lektioner, ikke og så sammensætter du lektionerne i forhold til temaerne.
			3	Så falder byggeklodserne på det rigtige tidspunkt i forhold til temaet og proportionerne i det hele taget.
33	39:46	Som oven for	F	Ja det er den vinkel jeg vil have jer til at tænke over inden i fastlægger en model, fordi så har i også berørt den problemstilling og så vælger i tematiseringen fra eller omvendt.
			2	Jeg ser ikke tematisering som en logik er mulig før vi har lavet de faglige byggeklodser.
			4	Jeg vil lige sige en enkelt ting. Fordi hvis man og hakker tingene af, så skal der være en ansvarlig for det pågældende tema. Og så begynder vi at lave små stabskursus i stabskursus. Og det der er sket i forbindelse med FAK udviklingsprojekt, der er jo netop at man har valgt at prioritere staben, altså kører staben op, med tanken om at koordinere det høje og brede områder, og så at overlade ansvaret til de enkelte moduler til de enkelte institutchefer.
			3	Ja hmm det er den nemme måde at gøre tingene på.
			4	Nej det er ikke den nemme måde. Det er den valgte løsning som gør, at staben nu, forhåbentligt da i hver fald, har fået lidt muskler i forhold til hvad den har før.
			3	Men det er jo ikke det der skal aflive tematisering, fordi så siger man bare at tema 1 er det der institut og 2 det institut osv.
			4	Ja det ved jeg godt, men hvad sker der så. Det er jo den måde vi forsøge at gøre med forskningsgrupper osv. så er der så nogen i et institut der skal afgive nogle medarbejdere på nogle helt bestemte tidspunkter til en anden.
			3	Ja så laver vi et joint team, som er sammen om det her projekt, og hoved er så institutchefen. Det er ikke så svært. Det bør ikke være svært, nu må i holde op.
34	41:31	Ikke meningsfulde at tale temaer og derefter kernekompeten-	2	Det er ikke meningsfuldt at starte med temaer vi bliver nødt til at have fagligheden på plads
			3	Jeg er ikke græsk-katolsk, men det er ikke afgørende for mig. Jeg skal bare være helt skarp på, at når vi når frem til modellerne at jeg får mulighed for at levere det som jeg mener er forsvarligt at levere.

Bilag D: Transskribering inklusiv tematisering af dialog 23. november

ID	Tid	Tema	Hvem	Dialog
		cer		
35	42:14	Tværgående faglighed	3	Så ser jeg helt klart et behov for at have en eller anden form for tværgående faglighed.
36	43:14	Nu kobles videre	F	Den model kunne muligvis køre, såfremt at der sker noget mere koordinering på tværs af institutterne. Og når jeg siger det på den måde, så er det ikke bare noget, at det aftaler vi senere, men så bliver en af de beslutningstiltag der må ligge her i gruppen, det bliver så, hvordan faen sikre vi så, hvem er det der skal gøre det her på hvilke temaer, når nu det dukker op, vi ved ikke om det sker endnu. Men der kommer sandsynligvis et behov. Det er under den forudsætning, at hvis 3 mener at han ikke har tid nok, hvad er det så han kan bede jer andre om at understøtte. Kan i forstå logikken?
37	52:23	Et minimum som hver student skal igennem	3	
38	55:22	Anfægte grundantagelse.	1 3 1 3	Jeg bliver nødt til at anfægte din grundantagelse omkring, at officerer er dygtige nok til alt muligt andet end at ville udsendes. Det er jo det der er min pointe Jeg mener at grundvilkåret for det her er, der er at alle de der forlader stabskursus, de alle sammen skal ud i styrkeproduktionerne eller stabe og skal lave alt muligt forskelligt, og et få tal skal udsendes. Jeg spørger mig selv, skal vil lave et 60 ECTS som er rette mod undtagelsen. Nu skal vi ikke starte forfra. Jeg taler jo ikke om et enten eller. Jeg taler om et minimum som vi må forvente en militær officer kan i forhold til sit virke, som i sidste ende er i forhold til at gå ud og vinde kampen om i kan lide det eller ej.
39	57:22	Hvad med de studenter der ikke får et minimum.	3 1 4	Hvad så med de studerende der vælger den militære del fra, er de gode nok, og hvorfor fanden er der så nogen der skulle tage hele det militære forløb. Forsvaret er sku' da intelligente nok til at vælge, når vi så skal bruge en person til et avanceret job, med operativ styrkeindsættelse, så tager man da en der har den uddannelse. Fuldstændigt rigtigt. Det der er en italesættelse. Der er nogen der tager et 9 måneders OFU og andre der i gåseøjne kun et 11 måneders stabskursus. Der står ikke et eneste sted at man skal have et OFU kursus, det er bare noget der har været italesat.
40	1:03:11	Prioritet af militær	3	10 ECTS er ikke nok ud i det militære.

Bilag D: Transskribering inklusiv tematisering af dialog 23. november

ID	Tid	Tema	Hvem	Dialog
	1:06:33	del. Er det nok? Taler for byggeklods	4 3 1 3 2 4	Men det er nok for nogen. Nej det er det ikke. Vi får nogle militære beslutningstagere. Men så siger ud også at det kun er vigtigt med IMO og kendskab til samfundet forståelse og forståelse for en virksomhed er ligegyldig. Så ender vi lige præcis der hvor vi startede i morgens, det ender i vores fagspecifikke søjle, hvor vi hver især syntes at vi er usædvanlig vigtige. Det var præcis det der var min pointe. Altså hvis vi skal vider ud over diskussionen som ikke bliver særlig konstruktiv, så lad os da bare acceptere, at det her er en mulighed for fagligt set at putte noget ind i en struktur der giver mening. Det er da en facon at gøre det på, og i så små og så ens byggeklodser som muligt. Så kan vi bag efter pakke det, så kan vi bagefter finde udad vi vil sku´ gøre noget af det obligatorisk eller vil vi vælge at ligge det ind i et tema. Fordi vi laver det i så små byggeklodser som 5 ECTS så kan vi pakke det bagefter... ... Jo større moduler vi laver jo længere tid binder vi folk, jo mindre fleksibelt kan vi anvende dem.
41	1:10:23	Skal det være en lederuddannelse?	F 3 1	Skal det være en lederuddannelse? Nej. En ledelsesuddannelse ja, men ikke en lederuddannelse. Nu har vi i jeg ved ikke i hvor mange år undergået den mest skrappe lederuddannelse, hvorfor faen skal vi så i øvrigt side her og lave lederuddannelse her. Det giver ingen mening. Jeg vil gerne have lov til at sig at det stemmer meget overens med det vi har talt om over hos os. Det de skal nu det er at de skal ophøjes til at de er leder af en organisation og ikke leder af enkeltpersoner. Det handler ikke om ledelse af enkeltpersoner, men leder af organisationer.
42	1:14:32	Hvordan ledelsesuddannelse	F 2 F 2	Skal der ECTS point på? kan man forestilles sig et flex-modul over 2år? Ja det kan man godt. Ja men jeg siger det højt så i kan forholde jer til det. Det kunne det da god, man kunne sagtens forestille sig et flex-modul hvis vi skal lave ledelsesudvikling. Det kunne man skaktens og at det stadig udløser ECTS point.
43	1:18:43	Opsamling	F 3 F	Nu står vi i eftermiddagens program... Ikke helt afklaret med hvad ham her skal (kursist der indtræder på vut) Militær strategi, ledelse og operationer det er vi enig om. Det er lige det vi er.
44	1:39:45	Kan ikke gennemfø-	3	Jeg kan ikke skille tingene af...Hvad er det de ikke skal have hvad er det absolut vigtigste.

Bilag D: Transskribering inklusiv tematisering af dialog 23. november

ID	Tid	Tema	Hvem	Dialog
		re uddannelse på 10 ECTS		Der er et minimum pensum, og jeg kan ikke adskille det... 13ECTS er absolut minimum... Jeg kan ikke klare mig med 2 x 5ECTS eller et 5ECTS modul grundlæggende et eller andet, og så to der går lidt i hver sin retning. Det giver ingen mening. Jeg skal som minimum have 5ECTS og en anden 5 ECTS, som skal udvides til 13ECTS. <i>(der er argumenteret og forklaret ud fra et fagligt behov).</i>
45	1:43:27	Hjerteblood	3 4 3 2 3 1	Jeg mener virkelig, at vi skal uddanne vores militære officerer til et absolut minimum inden for militære operationer... sådan som det er nu har vi virkelige barberet ind til benet også for langt. Og det har jeg også sagt før. Så du ville købe den hvis vi gik ind og lavede et obligatorisk modul på 15. Ja helt klart men minimum 13... ... Prøv lige og forklar mig, hvorfor kan det ikke lade sig gøre at skille det ad? Hvad er det der gør at det hele hænger sammen? <i>Forklares af 3</i> Det forstår selv jeg.
46	1:49:17		1 3	Det eneste der så udestår, er, i det her rum er så, om alle officerer for at bestå masterstuderende skal have hele pakken (kriger). Eller man kan sige man skal have de første to dele af pakken og den tredje del kan så vælge fra. Og det kan vi heller aldrig blive enige om i dette rum...
47	1:51:15		1 3 1 4	Det eneste jeg bare kan sige det er, at der hvor strengen står imellem os det er diskussionen om hvorvidt man for at kunne sige man har en master i militære studier, skal have hele pakken, eller fået en så stor del af pakken at man ved hvad det går ud på, men man skal ikke selv være istand til at gennemføre det. Og det er det jeg har prøvet at argumentere for siden i morges, at det ser jeg som et minimum. Og det vil vi aldrig nogen sinde blive enige om. Men det jeg syntes der er godt er, at vi i det mindste kan forstå hinanden og hvad det handler om. Det kan jeg godt forstå og jeg ved præcist hvor jeg er uenig med dig. Hvis vi nu tager udgangspunkt i de enkeltes fagligheder. Hvis vi nu gik ind og sagde, at vi giver 3 15ECTS obligatorisk og i får 10, og ekstra 10 eller 20 inden for flex-modellen inden for jeres felt. Kunne man forestille sig det? AT vi går ind og båndlægger ekstra 5 point for at få hele lortet til at gå op...
48	1:53:59	Kompromisøgning	F 4	Hvis vi forestiller os at 12 er nok er der mulighed for.... Prøv prøv prøv nu. Nu siger jeg, at en tese er, at 3 vil have lidt større behov for tilstedeværelse alt andet lige, fordi der er noget stabsarbejde forbundet med operationer. Når man så ser på at rammen er på 13, hvor folk er der hele tiden, så er der vel ikke noget galt i umiddelbart med en ny primis 15ECTS med den tommelfingerregel vi havde fra Kastellet, at 30 tilstedeværelsesdage. Det kunne være kompromiset. Men min bekymring er 3 at du er den der har langt langt færrest resurser.

Bilag D: Transskribering inklusiv tematisering af dialog 23. november

ID	Tid	Tema	Hvem	Dialog
			3 1 4 1 2 3	Ja og det bekymrer også mig. Vi bruger omkring 4 årsværk på STK ikke engang det. Du siger jo selv du kan tage noget et andet sted fra. Lad os lige slå den fast, det syntes jeg fandeme, det kan godt være at mit institut er større, men vi har flere opgaver. Vi gennemfører kursus for over 1000 elever om året. Det er ikke en diskussion vi skal ind i her. Vi har langt flere sideopgaver. Og langt flere akademikere...
49	1:57:44	Markering af syns- punkt principielt	1 3 1	Vi er jo i stand til at sige javel. Jeg mener det er en så principiel beslutning, og det strider jo mod det jeg hele tiden har argumenter imod, nemlig at de der kommer på STK de har så meget militær operationer, som en del af deres baggrund for at træde ind, at jeg ikke syntes at vi skal prioritere militære operationer højere. Det der kan få pillen sukkeret til at Vi må have nogle ordenlige argumenter. Ja ja men jeg adresserer nogle ulemper ved dette kompromis ved at sige dette er obligatorisk. Det er et kraftigt signal i sender ved at sige at der er 15 point der er obligatoriske på IMO. Fordi så skal vi også gå samme vej og så sige, og så definerer vi også de 10 der er væsentligste, og så er der en eller anden form for balance. Med det der så sker er, at så begynder vi at kaste den fleksibilitet over bord. Så det kan jeg være bekymret over. Jeg er bekymret over fleksibiliteten, jeg er bekymret over balancen, og så for øvrigt bekymret over, og det bliver jeg bare nød til at sige direkte, jeg er også bekymret over hvad de studerende vil sige til at det her er en fed uddannelse. Ja det er jeg sku da.
50	2:04:19		4 2 4 1 4 3	Så er vi tilbage ved udgangspunktet, at du er af den opfattelse at det du beskæftiger dig med er vigtigere end det som de to andre institutter beskæftiger sig med. Vi kan ikke måle vigtighed i tid. I gamle dag har du lavet ... og nu laver du noget fundamentalt andet, så det er da umuligt at måle noget som helst ud i tid. Jeg hørte i responderede på Kastelmodellen hvor jeg hørte at i havde 8 og 10 og kunne ud fra jeres fagligheder tilvejebringe de øgede kompetencer til uddannelsen. Så rammer den 3, og det kan han ikke. Ved at give ham 15 ... og i fortsat har 10 har vi jo ikke rørt jeres bagvæg. I kan stadig væk stå inden for det. Jeg vil gerne lige sige Det i ikke kan stå inden for. Signalgivningen ift. operationer.

Bilag D: Transskribering inklusiv tematisering af dialog 23. november

ID	Tid	Tema	Hvem	Dialog
			2	Og så er der det her med at der er (lydkvalitet svigter) Jeg er bange for, og jeg kan sagtens leve med, og jeg kan sagtens dokumentere vi skal nok nå det selv om vi har en masse udfordringer. Det jeg er bange for er den signalgivning vil med sikkerhed sige, at grundmodellen for operationer ser sådan her ud, men grundmodellen for de andre ser sådan her ud. Så den store fleksibilitet finder man over i vores fag, men operationer er noget mere konservativt. Uden at det i sig selv er et problem, så tror jeg det sender et ærgerlig signal...
			1	Set med et ILO perspektiv så er jeg sådan set lige glad. Fordi at hvis vi får lov til at sige at de skal tage mindst 10ECTS hos ILO, og har mulighed for til vælge to flex-moduler ekstra hvis de er virkelig er ILO forelsket. Så er jeg meget glad og fornøje. Dvs. det giver de studerende mere mulighed for mere ILO tid end de har haft indtil nu, eller mindst det samme. Og det har jeg da det helt fint med. Min bekymring går på STK, det er det min bekymring går på. hvor vi har en konservativ del og så alle vi andre flyver rund.
51	2:08:47	Forsvar – kompromis med faglighed	3	Så jeg skal altså gå på kompromis med min faglighed, ud fra en antagelse af at signalgivning i forhold til fremtidige stabskursister. Den holder ikke.
			1	Det er den konkurrence vi skal ud i til at få folk ind på vores uddannelse.
			3	Du mener altså ikke at fordi de får 5 ECTS mere på operationer, at de så fravælger og går ud og vælger en anden uddannelse.
			1	Jeg syntes du har skitseret en rigtig god plan. Noget der giver mening. Det eneste jeg ikke oplever du ikke er villig til er, at du ikke giver de studerende den kredit, at de kan vælge det her selv. Det eneste de taler om er tvang versus ikke tvang.
52	2:09:46	Fortsat	3	Du har jo selv været inde på det, ..., ja jeg har nok svære ved at motivere og sælge end i har, det vil jeg ikke ligge skjul på, og derfor vil de jo sandsynligvis slå den der i stykker.
			1	Og derfor syntes jeg, det er jo altid rart at være enig om hvad vi er uenige om, og derfor syntes jeg denne her diskussion handler ikke om hvad institutterne syntes om sig selv og om hinanden, men om hvad der er vigtigt for denne her uddannelse. Og så er vi tilbage ved det vi startede med i morges.
53	2:10:22	Fortsat	4	Den her vil jeg afklare med chefen... hæve den til næste niveau
			3	Får vi mulighed for at være med til det.
			4	nej
			3	Det er jeg ikke helt tryk ved. Når det er et så vigtigt spørgsmål mener jeg vi bør være med
			4	Jamen i er meget velkommen til at være med.
54	2:19:04	Fortsat	1	For at gentage det vil jeg sige, at jeg er ikke enig i, at der skal være 15 obligatoriske point i operationer, men det er

Bilag D: Transskribering inklusiv tematisering af dialog 23. november

ID	Tid	Tema	Hvem	Dialog
			4 1 3 1 3 1	bare min personlige holdning. Og jeg er klar til at banke hælene sammen når der kommer en og siger at sådan er der, fordi det ændre intet ved den opgave vi har. Den ændre bare noget ved hvad min holdning til STK er. Jeg vil bare sige, at jeg vil gå til chefen med det her. Og jeg vil lægge op til, at operationer får 15 point. Og det som jeg gerne vil udtrykke som en bekymring, at de 15 ECTS er jo lagt i en eller anden sekvens som gøre, at så får vi jo ikke en fleksibel master på samme måde. Så får et system hvor man i en periode er bundet til at beskæftige sig med noget. Et semester er bundet ud over de andre. Jeg nævner det bare, der er noget der er konstituerende, og at det ikke er en fleksibel master mere. Den har jo ikke ændret totalt karakter bare fordi to bliver hængt sammen Det kunne være rart at vi alle var til stede på et sådan beslutningsmøde, så vi kan give udtryk for vores synspunkt.
55	2:22:59	Opsamling	F	4 sørger for at få afklaring på ECTS fordeling. Anden del er, at i først skal have størstedelen af brikkerne på plads...
56	2:25:18		1	Jeg kan godt følge din pointe. Et masterprojekt skal max have 12, og vi følger 3 oprindelige tanke, og siger at intro-modul ikke skal have ECTS, så har vi tre ledige point. Hvis man siger at operationers grundmodul er på 8 ECTS, så når du 13 point...