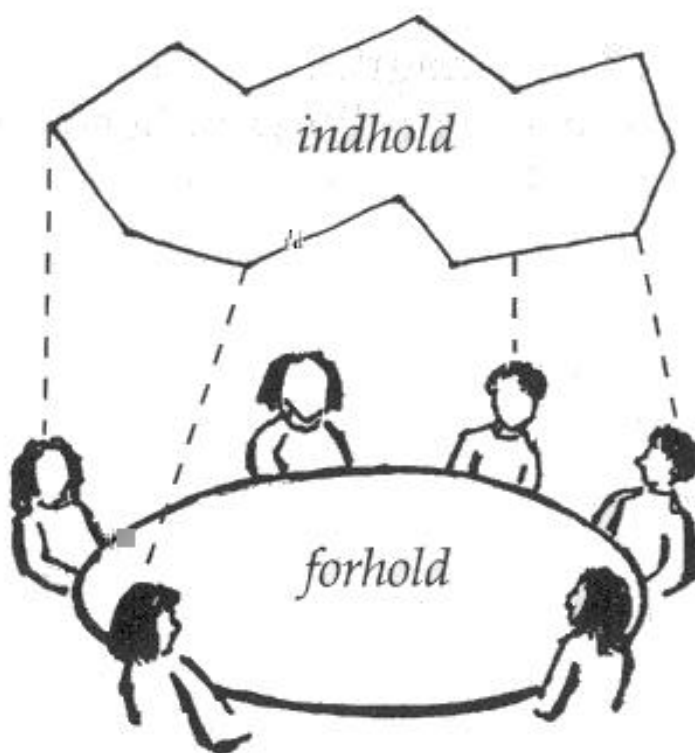


# Læring i team



**Torben Heikel Vinther**

Pædagogik og Kommunikation

Roskilde Universitetscenter 2000



# Læring i team

**Torben Heikel Vinther**

Vejledere: Katrin Erna Hjort (Pædagogik)  
og Henriette Christrup (Kommunikation)

Pædagogik og Kommunikation  
Roskilde Universitetscenter 2000



## **FORORD**

Denne rapport er en fremstilling af et integreret kandidatspeciale udarbejdet i studieåret 1999/2000 i fagene kommunikation og pædagogik på Roskilde Universitetscenter.

*Læring i team* er titlen på rapporten og henviser til den læring der foregår i et fællesskab



# INDHOLD

<b>1. INDLEDNING.....</b>	<b>9</b>
1.1. ANSLAG.....	9
1.2. MOTIVATION.....	11
1.3. PROBLEMFOMULERING.....	12
1.4. METODOLOGISKE OVERVEJELSER .....	13
1.5. METODE.....	16
<b>2. FORHANDLINGSKURSUS.....</b>	<b>19</b>
2.1. MANDAG.....	19
2.2. FØRSTE TEAMMØDE.....	23
2.3. TIRSDAG .....	27
2.4. ANDET TEAMMØDE.....	32
2.5. ØNSDAG.....	37
2.6. TREDJE TEAMMØDE.....	39
<b>3. MELLEMPERIODE.....</b>	<b>43</b>
<b>4. FEEDBACKMØDE.....</b>	<b>49</b>
<b>5. ANALYSE.....</b>	<b>57</b>
5.1. FELTET I FOKUS .....	57
5.2. FAGLIGT INDHOLD I TEAMET .....	60
5.3. INDBYRDES FORHOLD I TEAMET .....	71
5.4. UNDERVISERNES POSITION I FELTET .....	77
5.5. FORSTYRRELSE OG KONFLIKTFYLDTE RELATIONER.....	79
<b>6. KONKLUSION.....</b>	<b>83</b>
<b>7. PERSPEKTIVERING.....</b>	<b>87</b>
7.1. HVORDAN KAN MAN SKABE UDVIKLING I TEAM SOM KONSULENT?.....	87
<b>8. METODEKRITIK.....</b>	<b>89</b>
8.1. REFLEKSIONER OVER METODENS OG TEORIENS SAMSPIL MED EMPIRIEN .....	89
8.2. METODE TIL INDSAMLING AF EMPIRISK DATAMATERIALE.....	89
8.3. TEORI I SAMSPIL MED EMPIRISK DATAMATERIALE.....	90
8.4. ERFARINGER MED INTERNETSIDEN .....	90
<b>9. LITTERATURLISTE .....</b>	<b>93</b>
<b>10. ABSTRACT.....</b>	<b>95</b>





# 1. INDLEDNING

## 1.1. Anslag

---

Det er tirsdag aften og klokken er otte. Jeg sidder ude i min bil på parkeringspladsen foran hotellet. Det er rart at være lidt alene efter en lang dag med undervisning, rollespil og andre opmærksomhedskrævende aktiviteter. Mit hoved er fuld af indtryk og jeg har behov for at få "hældt" noget af det ud inden jeg skal ind til teammødet efter aftensmaden. Det er derfor jeg har sat mig herud i bilen, hvor jeg har tændt diktafonen og plaprer løs på må og få.

Det har været en spændende dag, denne anden dag på kurset. Jeg har ikke skrevet lige så mange observationer ned som på førstedagen, men til gengæld har jeg været mere aktiv i pauserne hvor jeg har spurgt ind til teamets måder at gøre forskellige ting på. På den måde har jeg fået deres umiddelbare reaktion på ting jeg er blevet opmærksom på undervejs i undervisningen og fået kommentarerne direkte ind på bånd. Jeg er en smule bekymret over om den måde jeg observerer på og den rolle jeg i det hele taget indtager på dette kursus, skaber for mange "blinde pletter". Så selvom jeg har en følelse af at jeg får meget ud af at være her, så synes jeg samtidig at jeg mangler et overblik over hvor jeg er på vej hen med specialet.

Det er imidlertid ikke kun min egen forskningsmetode der har udviklet sig siden i går. Også deltagerne er tøet mere op, og dem som af teamet bliver betegnet "svage deltagere" er livet mere op og siger mere end i starten af kurset. Jeg overvejer hvad jeg gerne vil spørge ind til på teammødet efter aftensmaden. Det står ikke helt klart for mig jævnfør den tidligere omtalte mangel på overblik, men jeg forestiller mig noget i retning af at jeg vil spørge ind til nogle af observationerne fra dagen og bruge tid på at snakke om deres eget læringsbegreb. Derudover vil jeg selvfølgelig lytte til hvad de snakker om og registrere hvad de bruger mødetiden til. Måske gør det i virkeligheden ikke noget at jeg ikke har en fuldstændig klar plan over hvad jeg vil spørge om. Det er måske ligefrem en styrke at jeg indtager en mere lyttende rolle og lader mig styre af den konkrete situation. Vi får at se. Det skal nok gå. Jeg slukker diktafonen og går ind for at spise.

Efter aftensmaden går vi i gang med teammødet. Jeg har sat videokameraet i gang og tændt diktafonen som står på bordet hvor vi sidder. Lene og Jette sidder ved siden af hinanden med front mod kameraet. Jeg sidder skråt over for dem. Der er lidt uklarhed i teamet omkring hvad mødet skal bruges. "Skal planlægge i morgen eller hvor er vi henne?" spørger Jette mens Lene kigger i sine papirer. Det ender med at de ser fremad på næste dags program og planlægger forskellige indholdselementer. Jeg spørger ind nogen gange men ellers går de første tre kvarter med planlægning. Til sidst kommer jeg mere på banen og kommer blandt andet ind på teamets eget læringsbegreb.

*"Hvordan ser I jeres læringsbegreb om forstyrrelse, tid og kærlighed i forhold til jer selv? Er I blevet forstyrret?".* Teamet er lidt tøvende i starten men kommer så ind på at den største forstyrrelse var da de mødte hinanden første gang. Der blev de forstyrret i måden at være underviser på. I starten "snusede" de efter om det overhovedet var noget de havde lyst til at blive forstyrret af – altså om de kunne arbejde sammen. Det var en slags undersøgelse af hvor meget kærlighed der var til stede imellem dem. Da de siden hen fandt ud af at der var kærlighed og tryghed til stede, vidste de hvor de havde hinanden. De havde fundet ud af at de ikke behøvede at bekymre sig om deres egen måde at gøre tingene på. "Jeg kan rent faktisk kvaje mig. Der er en der samler mig op bagefter", siger Jette og fortæller at der ikke er nogen grund til at opstille forsvar mod hinanden, og de kan med egne ord "lægge våbnene". Således skabte de fra start af en indbyrdes kontrakt som de nu kan handle inden for som undervisere og medmennesker. Det giver dem frihed til at udfolde sig individuelt og kollektivt ved at turde kaste ting op i luften og vende og dreje det, for på den måde at udvikle deres arbejde med kurset.

---

---

Jeg fortsætter mine spørgsmål. "Hvad så i forhold til kursisterne. Kan de lære jer noget?" Lene retter sig i stolen og siger at de ikke direkte har lært noget af de konkrete deltagere som har været på kurset men snarere af de forskellige situationer som er opstået imellem deltagerne og teamet. Jette giver et eksempel fra dette kursus, hvor der er en deltager der hele tiden kommenterer og associerer nogle termer fra Den Lærende Organisation, som navnlig Jette bruger i sin egenskab af at være uddannet NLP-instruktør. Jette lader sig dog ikke forstyrre af denne deltager men er snarere opmærksom på hvad der sker i situationen. Ifølge hende er det den pågældende deltager der opstiller et forsvar eller har misforstået noget om det konkrete emne – og ikke teamet der er galt på den!

Teamet har respekt for hinandens forskelligheder, og har en evne til at supplere hinanden i undervisningen. De skiftes således til at være "på" men den der står ude på sidelinjen er ligeså opmærksom i situationen. På den måde hersker der med teamets egne ord ingen "radiatorpædagogik" hvor den ene sidder og varmer sig når den anden er på. Opmærksomheden er rettet mod deltagerne men uden at deltagernes reaktioner og handlinger bliver oplevet som forstyrrende hos teamet. "Men sådan var det ikke altid", siger Jette og fortsætter. "Jeg kan huske da vi startede første gang med al sådan noget. Hold op mand, der havde jeg i hvert fald ikke tid til at kigge på de der deltagere. Så var det kun indholdet: hvad skal jeg sige nu, hvilken overhead skal jeg tage frem." Lene supplerer ved at kommentere at denne form for kursus er krævende at lave, fordi det ud over det rent faglige forudsætter at man som underviser har en enorm opmærksomhed på deltagerne, og hele tiden overvejer hvad de nu har behov for. Det er med andre ord ikke den her type kursus man starter med som ny underviser, men derimod kurser med en mere fast procedure.

Inden jeg kører hjem for at sove sidder jeg igen i bilen foran hotellet og indtaler mine refleksioner over det netop overståede teammøde. Klokken er nu halv elleve og jeg er godt træt men jeg må lige have det sidste ud af hovedet, så jeg ikke glemmer det. Jeg synes mødet gik godt og jeg fik sagt nogle gode ting. Især var snakken om teamets læringsbegreb og forstyrrelse interessant at få på banen. Det var faktisk som om mine spørgsmål til læringsbegrebet i sig selv var lidt af en forstyrrelse for teamet, og det har jeg det rigtig godt med. Udmærket Torben! Du har fortjent en god nats søvn inden det går løs igen i morgen. Jeg startede motoren og kørte væk i mørket.

---

## **Kurset**

Ovennævnte beskrivelse er taget fra et kursus som jeg deltog på som observatør i efteråret 1999. Det var et kursus i forhandlingsteknik for tillidsrepræsentanter fra en fagforening i social- og sundhedssektoren (herefter nævnt Fagforeningen) arrangeret af Fagforeningens paraplyorganisation (herefter nævnt Organisationen) repræsenteret ved de to konsulenter Lene og Jette.

Kursets formål var følgende:

- At kvalificere deltagerne til i forhandlingssammenhænge at repræsentere medlemmerne såvel overfor den lokale ledelse som overfor andre samarbejdspartnere.
- At øge deltagernes forståelse for forhandlingsprocessen som et forløb.
- At skærpe deltagernes bevidsthed om de kommunikative elementer i en forhandling.
- At deltagerne kvalificerer sig til at kunne håndtere vanskelige forhandlingssituationer på en direkte og konstruktiv måde.

Rent praktisk var kurset opdelt i to moduler af henholdsvis 3 og 4 dages varighed med en måneds mellemrum. På dette kursus deltog 15 tillidsrepræsentanter fra hele landet, og undervisererne Lene og Jette deltog under hele forløbet. Jeg deltog imidlertid kun på kursets 1. modul, hvorfor dette specielt kun omhandler observationer fra denne del af kurset, samt interview med teamet under og efter kurset

Lene er cand.mag. i fransk og voksenpædagogik og er uddannet fysioterapeut. Tillidsrepræsentant som fysioterapeut i 10 år og forhandlet overenskomst. I dag fuldtidsansat i Organisationen, både interne og eksterne kurser i forhandling, formidling og mødeledelse, samt politisk arbejde. Jette er uddannet sygeplejerske. Tillidsrepræsentant i 8-9 år og samarbejdsudvalg. P.t. uddannelseskonsulent i et amt, hvor hun har været med til at indføre Den Lærende Organisation. Arbejder samtidig som freelancer i Organisationen hvor hun laver de samme salgs kurser som Lene.

## **1.2. Motivation**

Min motivation til overhovedet at skrive speciale om læring stammer fra flere forskellige kanter. Det er alt sammen noget der er kommet til mig hen ad vejen de sidste par år, og jeg har egentlig ikke rigtig været i tvivl om at det var indenfor læringsområdet mit speciale skulle tage sit udspring.

En af mine motivationsgrunde stammer fra min egen underviserpraksis. Jeg har siden 1981 været medlem af Det Danske Spejderkorps (DDS) og bruger i dag meget tid på det centrale organisationsarbejde inden for korpset. Alt organisationsarbejdet er struktureret som gruppearbejde hvor jeg i nogle grupper fungerer som formand og andre steder som almindeligt medlem. Læreprocesserne i disse grupper er til tider meget komplekse, frustrerende og udfordrende, især når flere divergerende holdninger og værdier er på spil. Alt for ofte oplever jeg at der blandt deltagerne i de forskellige grupper eksisterer bevidste og ubevidste barrierer for udviklingen af en fælles organisatorisk læring. Individuel viden og erfaring bliver holdt tilbage og ikke gjort tilgængelig for resten af gruppen eller organisationen. Dette aspekt finder jeg meget interessant. Ikke mindst ved at jeg kan bidrage med en personlig kropslig erfaring der udspringer af oplevelser fra min egen hverdag gennem en årrække.

En anden motivationsgrund er mine fag på RUC - Pædagogik og Kommunikation. På Pædagogik har jeg dels beskæftiget mig med mønsterbrydere i det danske uddannelsessystem, dels hvordan den nye folkeskolelov udmøntes i praksis på Fuglebjerg folkeskole i Sydsjælland. Teoretisk har jeg været meget inspireret af de deltagerstyrede seminarer på faget, samt Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppens (EVU) Almenkvalificeringsprojekt og det igangværende Voksendidaktikprojekt. I den forbindelse er jeg især blevet inspireret af Knud Illeris' litteratur og syn på læring (Illeris 1999). På det seneste er jeg imidlertid blevet mere optaget af teorien om social læring da jeg mener den giver et konstruktivt bud på hvordan læring kan udvikles i samspil med andre mennesker. Det er i den forbindelse primært Etienne Wengers bog om praksisfællesskaber der har vakt min interesse (Wenger 1998).

På Kommunikation har jeg dels beskæftiget mig med internetløsning på Holmegaard lokalbibliotek i Hvidovre, dels indførelse af værdibaseret ledelse på Roskilde Bibliotek.

Min motivation stammer imidlertid primært fra min deltagelse i klyngen "Organisationskommunikation", som har været utrolig lærerig og ikke mindst konstruktivt skabende i forhold til min specialeproces. I den forbindelse er jeg især blevet inspireret af Henriette Christrups bøger om kommunikationsprocesser i forskellige grupper (Christrup 1993 og Christrup 1999). På både pædagogik- og kommunikationsstudiet har jeg haft stor glæde af den franske sociolog og antropolog Pierre Bourdieus teorier om social praksis. Bourdieu har således dannet grundlag for de fleste af mine projekter på RUC, og det vil også være tilfældet med denne rapport, som jeg senere vil komme ind på.

I alle mine projekter har jeg anvendt en eller anden form for kvalitativ metode til indsamling af empiri, og det er netop et tredje motivationsaspekt. Det at befinde sig som en slags forsker i undersøgelsesfeltet og stå ansigt til ansigt med den virkelighed som teorien forsøger at beskrive, det er for mig en helt fantastisk oplevelse og udfordring. Jeg har godt kunnet tænke mig at fortsætte med dette nære feltarbejde og eventuelt afprøve andre (kreative) former for empiriindsamling.

Imidlertid var det en tekst af Chris Argyris der for alvor satte fokus på den del af læringen der handler om det organisatoriske og barrierefyldte. Her følger et kort rids af pointerne i kapitlet 'Teaching Smart People How to Learn' (Argyris 1992):

På trods af at succes på arbejdsmarkedet i højere og højere grad afhænger af evne til at lære, er der mange folk der ikke ved hvordan denne læring foregår. Paradoksalt nok er der endda mange af de højtuddannede professionelle uddannelsesfolk (der formodes at være nogle af de bedste til at lære), der ikke er gode til det. Mange folk definerer læring for snævert til blot at være "problemløsning", hvorfor de fokuserer på at identificere og rette fejl frem for at prøve at lære af dem. Disse folk er meget gode til det Argyris kalder enkeltloop læring (single-loop learning) og ikke gode til dobbeltloop læring (double-loop learning). De har med andre ord aldrig lært hvordan de kan lære af deres egne fejl, fordi de pr definition aldrig begår fejl. Når de endelig fejler forsvarer de sig mod flovhed og trusler ved at lægge skylden fra sig og over på andre. Deres evne til at lære bryder sammen netop i de situationer hvor de faktisk behøver den allermest!

Argyris kritiserer at mange organisationer i forsøg på at få organisationen til at lære skaber nye organisationsstrukturer for at fremme motivationen til læring hos den enkelte medarbejder. Men effektiv dobbeltloop læring er ikke blot en funktion af hvordan folk føler. Det er en refleksion af hvordan de tænker. Motivationen kan være nok så stor men hvis de kognitive strukturer er en barriere kan det være lige meget. For at nedbryde barriererne for læring mener Argyris det er nødvendigt at lære folk nye og mere effektive måder at ræsonnere over deres handlinger.

### **1.3. Problemformulering**

**Med udgangspunkt i et konkret eksempel på teamteaching analyseres hvilke forhold der fremmer og hæmmer undervisernes læring i team.**

Ved teamteaching forstår jeg at to eller flere undervisere er til stede samtidig og underviser sammen. De har et fælles ansvar for undervisningen og bidrager ud fra hver

deres faglige og personlige vinkler. Teamteaching er afhængig af at underviserne har respekt for hinanden og hinandens faglighed, og at der foregår en fælles planlægning af

indfange dele af feltets kompleksitet. Derfor vil jeg i det følgende forsøge at beskrive mine metodologiske overvejelser som netop omhandler sammenhængen mellem teori og metode og dermed betegner de principper der ligger til grund for og styrer udforskningen af det empiriske felt. Med andre ord vil jeg forsøge at give et billede af dels hvordan jeg så verden før jeg gik ind i det konkrete felt, dels hvilke metoder jeg efterfølgende har valgt et anvende til at begribe kompleksitet og enkelthed i den sociale praksis. Mit verdensbillede og valg af metode kan imidlertid vanskeligt adskilles hvorfor de i højere grad vil blive beskrevet gennem hinanden end overfor hinanden.

### **Dialektisk projektforsøg**

Det har fra starten været min ambition at gøre op med det teorideterminerede projekt hvor man i forberedelsesfasen gennem læsning af diverse teorier skaber et mere eller mindre statisk teoretisk perspektiv at se verden på. Et perspektiv der forbliver uændret på forskerens vej gennem feltets fænomenologi således at der efterfølgende let og ubesværet kan laves en analyse og formidles resultater. Der ligger i det teorideterminerede projekt en rationalitetsforståelse som vidner om en tro på at alle fænomener hænger sammen i helheder. Disse helheder kan derfor relativt let indfanges og beskrives når man bare har gjort det rette forarbejde som forsker. Sådan ser jeg ikke verden. Jeg mener ikke nødvendigvis at tingene hænger sammen i rationelle helheder eller at der nødvendigvis eksisterer en logik hvor man gerne vil have det. Tværtimod mener jeg som tidligere nævnt at den sociale virkelighed ofte kan være modsætningsfyldt og kompleks, og derfor er det min klare ambition at begribe hvad Bourdieu kalder "den praktiske rationalitets uklare logik" (Bourdieu og Wacquant 1996, s. 31).

Jeg har valgt at tage konsekvensen af at verden er kompleks og vil forsøge at begribe verden som den er ved at tilrettelægge

præg på mit valg af metode til at begribe feltets kompleksitet. I hvert fald går jeg ud i feltet med en nysgerrighed til at få svar på ovennævnte spørgsmål og at få konfronteret mine forventninger samtidig med at jeg er åben over for uventede fænomener i feltet.

### **Åbenhed i kreativ proces**

Tidligt i projektføreløbet besluttede jeg mig for at gøre min arbejdsproces så åben som mulig. Ikke kun i forhold til teamet, Fagforeningen, Organisationen og vejledere men





processen. I den afsluttende metodekritik forholder jeg mig kritisk til den anvendte metode og analysens konklusioner. I den forbindelse vil jeg også komme nærmere ind på mine erfaringer i forbindelse med internetsiden.

### **Observation**

Jeg vil observere teamet i aktion sammen med deltagerne i undervisningsrummet. Jeg vil ikke søge at indfange alle tænkelige situationer, men i stedet udvælge nogle temaer som jeg vil sætte særlig fokus på. Disse temaer kunne være inden for aspekter som kommunikationsmønstre, emotionelt klima, ledelsesfunktioner, organisationsstruktur eller psykiske typer (teamets stærke og svage sider).

Jeg har hentet inspiration fra Henriette Christrups observationsmodel af gruppeprocesser omkring indhold og forhold i en dialogsituation: Team og kursister kommer overens omkring udviklingen af det faglige - det vil sige de skaber indhold. At skabe indhold vil sige at definere virkeligheden. Det at have mulighed for at definere virkeligheden er et spørgsmål om magt. Og magtfordelingen er en del af deres forhold (lettere omskrevet fra Chrstrup 1993, s. 26).

### **Fotografering**

Som støtte til observationerne og til aktiv brug ved den efterfølgende dialog med teamet vil jeg tage nogle polaroidfotos af forskellige situationer i undervisningsrummet. Dette er inspireret af Jette Beck Jørgensens "organisationsfotografering" (Jørgensen 1991). Fotografiene skaber en slags platform til at "se en enhed udefra, til at gøre sig fremmed, til at forbavses over det kendte, undres over 'det normale'." (Beck Jørgensen 1989, s.11). Netop behovet for at undres er essentielt for organisationsfotografering fordi det dels inspirerer fotografen, dels vækker nysgerrigheden hos informanterne der efterfølgende kan lægge deres egne betydninger og fortolkninger ind i billedet, som fotografen derefter kan benytte som analyseredskab. Metoden åbner op for en anden slags associationer fordi et billede ikke kan lyve, men måske kan afsløre virkeligheden.

### **Feedback**

På teammøderne om aftenen vil jeg give teamet feedback på mine oplevelser ved at konfrontere dem med mine observationer. Forhåbentlig kan det give anledning til en dialog mellem de to undervisere og mig omkring den konkrete undervisningssituation samt temaer af mere abstrakt karakter. Jeg vil lade teamet komme på banen med det de synes er relevant at snakke om for eventuelt at justere næste dags undervisning. I det hele taget vil jeg ikke styre dialogen mere end teamet, men jeg skal være opmærksom på hvor dialogen fører hen og spørge ind til modsætninger i forhold til den oplevede virkelighed.

Som støtte til den videre analyse efter kurset optager jeg alle teammøderne på video og bånd. Dette gør at jeg bagefter kan gå dybere ind i dialogen og beskrive og understøtte mine observationer, eftersom jeg formodentlig ikke har et tilstrækkeligt overblik i selve dialogsituationen. Det vil samtidig være en enestående mulighed for at observere og analysere krop og ord i dialogen.

## **Refleksion**

Det er hensigten at jeg giver mig tid til at fordøje indtryk, observationer, følelser, fornemmelser, stemninger, ting folk har sagt, relationer, problemstillinger, konflikter, udfordringer og så videre. Det er vigtigt at disse umiddelbare refleksioner bliver skrevet ned eller optaget på bånd i selve situationen, så jeg efterfølgende i arbejdet kan benytte dem som et aktiv og en kilde til analysen. De spiller således en lige så vigtig rolle som de konkrete observationer og dialogen i teamet.

Refleksion kan både i dagligsproget og fagligt forstås på to forskellige måde – som eftertanke og som spejling. Eftertanke forstået som at man reflekterer over eller tænker nærmere over noget for eksempel en oplevelse, og spejling forstået som at man spejler denne oplevelse i sit eget selv, hvad det betyder for én selv. Spejling kan derfor også undertiden kaldes for selvrefleksion eller refleksivitet (Illeris 1999, s. 41).

## **Analyse**

Jeg har valgt at gengive de konkrete kursusbeskrivelser og tolkninger af udvalgte sekvenser i den rækkefølge de er forløbet i praksis. Denne kronologi er valgt fordi jeg vil fremstille mine egne refleksioner og erkendelser som de er opstået undervejs samt gengive og blotlægge min egen arbejdsproces i rapporten.

Inspireret af Dorte Marie Søndergård vil analysen komme til at indeholde følgende niveauer:

- 1) Empirinære tilstandsbilleder. Hvad gør teamet; hvordan beskriver de deres undervisning; hvordan prioriterer de; hvordan arbejder de sammen?
- 2) Konkrete koder. Sætter beskrivelserne ind i en mere omfattende betydningssammenhæng. Fokus på tolkningsrammerne. Foretage bevægelser frem og tilbage mellem del og helhed. Niveau 1-beskrivelser danner basis for en overordnet analyse. Kommer blandt andet til udtryk i rapporten ved mine løbende refleksioner og de efterfølgende tolkninger.
- 3) Metakoder. Det abstrakte lag af koder. De skaber en overordnet ramme som i sin abstraktion rummer de konkrete koder.

Empiribeskrivelserne (analyseniveau 1 og 2) skaber et velforberedt, kvalificeret rum for videnskabelig dialog. Et niveau hvor nye vinklinger og forståelser af fænomenet tilbydes, der igen kan danne basis for nye spørgsmål til fænomenet, det metateoretiske perspektiv og metoden (Søndergård 1996, 59ff).

## **2. FORHANDLINGSKURSUS**

Analysen af empirien starter her med en kronologisk beskrivelse af kursusforløbet. Undervejs bliver der trukket centrale temaer frem i form af sekvenser fra teammøderne. Disse sekvenser bliver tolket grundigere end de øvrige beskrivelser. Tolkningerne bliver suppleret med citater fra teammøderne og den komplette sekvenstekst er at finde i bilagsmappen. Som tidligere nævnt er mine refleksioner gengivet ved anden typografi for at skille dem ud fra resten af teksten. Refleksionerne er gengivet som de blev formuleret i situationen på kurset.

### **2.1. Mandag**

#### **Ankomst til kurset**

De to undervisere ankommer til hotellet 1½ time før kurset starter. De får ordnet de sidste praktiske ting, sat borde og stole klar i undervisningslokalet, lagt skriveredskaber og diverse litteratur frem på bordene og forsøger i det hele taget at få skabt en hyggelig stemning blandt andet ved hjælp af stille musik i den medbragte ghettoblaster. Der opstår imidlertid et mindre problem da teamet bliver informeret om at der ikke kommer en kursusleder fra deltagerens fagforening som ellers aftalt. Problemet giver dog ikke anledning til bekymring, snarere undren over beslutningen. Lene påtager sig derfor helt naturligt rollen som både kursusleder og kursusunderviser. Jeg er imidlertid uklar på hvad denne kursuslederrolles funktion er rent praktisk i forhold til rollen som underviser.

Efter en halv time begynder de første deltagere at ankomme, og de fordriver ventetiden inden kursusstart med kaffe og kage i mellemgangen. Lene og Jette byder pænt velkommen til hver enkelt og deltager lidt i den almene småsnak samtidig med at de forbereder de sidste ting. Jeg benytter lejligheden til at forsikre mig at det er i orden at jeg optager teammøderne om aftenen på video, hvilket det heldigvis er trods en smule skepsis som mest af alt skyldes at Lene havde glemt at fortælle Jette om det inden kurset. I det hele taget hersker der en rolig, ikke-stresset stemning blandt teamet som ganske naturligt smitter af på deltagerne. Snakken går i hvert fald livligt på gangen om rejsen til hotellet, aktuelle begivenheder og andre dagligdags ting. Lidt efter er alle deltagere inde i undervisningslokalet og døren bliver lukket på slaget ti.

#### **Kursus starter**

Lene byder velkommen og fortæller at den oprindelige kursusleder ikke kommer, hvorfor Lene selv vil varetage de funktioner der er forbundet med det. Lene kommer dernæst ind på formålet med kurset og siger i den forbindelse at det er målet at gøre deltagerne til nogle knalddygtige forhandlere. I bogstaveligste forstand tager Lene en rigtig kursusleder kasket på og informerer deltagerne om diverse praktiske ting og der bliver lejlighed til at stille opklarende spørgsmål. Lenes fremtoning og kropssprog virker meget naturligt og behageligt på tilhørerne, hvilket sammen med den uformelle stemning løsner deltagerne op. Dette ses konkret ved at deltagerne kommer på banen med spørgsmål og kommentarer i en tryk atmosfære. Til sidst opfordrer Lene til at man undervejs siger til

hvis der er noget man kunne tænke sig ændret indholdsmæssigt og kommer i den forbindelse ind på begrebet deltagerindflydelse og –aktivitet. Efter disse informationer går vi alle sammen ud på gulvet og laver en navneleg, hvor jeg blandt andet får lejlighed til at præsentere mig selv. Dette følger Lene op på ved at forklare hvorfor jeg er til stede.

Jette overtager og præsenterer næste øvelse, hvor deltagerne to og to skal interviewe hinanden ud fra kriterier de selv opstiller. Jeg deltager også i denne øvelse, hvor vi på skift fortæller om os selv. Efter en mindre pause mødes vi alle sammen igen og hver tommandsgruppe præsenterer den anden person. Lene og Jette observerer og nedskriver oplysningerne men fortæller ikke at de gør det eller hvad de skal bruge notaterne til. Jette

fremlægger det for resten bagefter. Jette styrer fremlæggelserne men teamet kommer ikke med kommentarer før til sidst. Nogle af deltagerne fortæller at det er vigtigt at der er tryghed på kurset, fordi de har haft en dårlig oplevelse på et tidligere kursus hvor det ikke var tilfældet.

Lene fortæller om teamets bud på hvilke forudsætninger der skal være til stede for at der kan opstå læring. På en flipover er tegnet en simpel model med tre temaer: Forstyrrelse, Tid og Kærlighed.

<i>Forstyrrelse</i>	Vende ting på hovedet forudsat at I vil lade jer forstyrre uden at tage det for alt for gode varer. Kigge tilbage på hvor I var før ift. nu.
<i>Tid</i>	Modsat af forstyrrelse. Give ro til sig selv. Kan knibe tit da underviseren vil af med så meget. Og det I har lært er ikke altid det samme som det vi underviser i. Der skal også være tid til refleksion.
<i>Kærlighed</i>	Tryghed, omsorg, respekt og plads. Gælder ikke kun for børn men også for voksne. På kurset er der ingen konsekvenser hvis man dummer sig i en kursusøvelse som det ellers er tilfældet i det virkelige liv.

Som støtte til teamets læringsbegreb introducerer Jette værktøjet ”Dagbog” som hun spørger om der er nogen af deltagerne der har erfaringer med. Det er der og der starter en mindre snak om værdien i at nedfælde sine tanker for sig selv.

Dagbogen vil være et redskab, der kan give dig mulighed for at reflektere, så du kan opnå større personlig indsigt og får skabt ægte læring, der kan fremme forandringer, eller sagt på en anden måde: at lære at lære. (citater fra deltagerbrevet udsendt før kurset)

Før Jette deler dagbøgerne ud har hun nogle plancher der giver nogle gode råd til hvordan den bruges. Hun kommer således ind på hvordan man kommer i gang og hvor man kan begynde. Efter uddeling af dagbøgerne fik alle tid til at skrive lidt i den hvorefter der igen var pause.

I pausen sætter Lene og Jette sig ned for at dele deltagerne ind i to faste grupper. De deler dem ud fra deltagerens præsentation, teamets fagbedømmelse, samt ikke mindst deres vurdering af hvem der er stærke og svage. Lene og Jette har begge bidt mærke i hvad specielt én af deltagerne havde sagt om tidligere utryghed på et kursus. De får lavet to grupper men besluttede at vente med at aftale hvem der tager hvilken gruppe.

---

Jeg undrer mig lidt over at den persons udtalelse om tidligere utryghed får lov at fylde så meget i teamets overvejelser. Hvad siger dem at det er noget der gør hende svag?

---

### **Forhandlingsøvelse**

Efter pausen får deltagerne til opgave at skrive fem ting der karakteriserer en god forhandler. Dette skal de så snakke om ude i de nye grupper og sammen finde ud af de krav som de mener gør sig gældende for en forhandler. Deltagerne får også at vide at de bagefter skal forhandle med den anden gruppe.

I mellemtiden tager teamet sig tid til en kop kaffe og noget kage mens de snakker om den forestående forhandlingsøvelse. Lene fortæller at de skal ind til hver gruppe om en halv



## 2.2. Første teammøde

Teammødet bruger Lene og Jette til dels at se tilbage på dagen der er gået, dels at se frem mod næste kursusdag. Mødet foregår bag lukkede døre omkring et bord uden fast dagsorden men med udgangspunkt i forrige kursus forløbsbeskrivelse. På dette første møde blander jeg mig overhovedet ikke og sidder kun med ved bordet mens videokameraet og båndoptageren registrerer hvad der sker.

### Overvejelse omkring feedback til svag deltager (sekvens 1)

Lene og Jette starter mødet med at konkludere at de rent praktisk har nået det de skulle. De snakker lidt om observationsøvelserne og at der i fremlæggelserne i plenum manglede nuancer fra deltagerne. Teamet kommer hurtigt ind på de enkelte deltagere, navnlig dem der har udmærket sig ved enten at modsige sig selv eller ikke har gjort synderligt væsen af sig. Begge disse grupper af deltagere tilhører dem som teamet tidligere har betegnet ”svage deltagere”. Alt i alt er teamet mest fokuseret på forholdet til og mellem deltagerne og ikke så meget på kursets faglige indhold. Den første sekvens jeg har valgt at beskrive og analysere er derfor netop fra en situation hvor en deltager bliver diskuteret i relation til hvordan teamet skal forholde sig til vedkommende.

Deltageren som teamet snakker om har gennem denne første dag virket lidt usikker og tilbageholdende, og det var også vedkommende der ikke ville være med til massageøvelsen lige før aftensmaden (side 22). Det er derfor ikke kun på grund af hendes fravær til en social aktivitet at teamet sætter fokus på hende men på grund af en helhedsbetragtning om at hun tilhører gruppen af svage deltagere.

Teamet snakker frem og tilbage om hvem af dem der skal tage kontakt til deltageren og hvordan det skal gøres. Jette starter med at tilbyde at hun kan tage kontakten, da det var hende der stod for massageøvelsen og derfor kunne spørge ind til hvordan det kunne være at hun ikke ville være med. Lene ser lidt betænksom ud og svarer at hun jo ligeså godt kunne spørge hende om det som Jette kunne. På den måde bestrider hun Jettes begrundelse for at det er hende der skal kontakte deltageren og giver indirekte udtryk for at hun måske egentlig helst selv vil snakke med vedkommende. Jette trækker sig lidt tilbage og giver udtryk for at hun ikke har noget i klemme over for nogen af deltagerne, så derfor kan hun kontakte hvem af de svage deltagere det skal være. Efter en længere pause får hun dog kommenteret at lige meget hvem af dem der tager kontakten, så skal det gøres nænsomt. Denne kommentar følger Lene hurtigt op og får på den måde givet udtryk for at det er måden kontakten bliver gjort på som bekymrer hende mest:

Lene: ...på den ene side skal vi lige have fundet ud af om der er noget hun ikke gider havde jeg nær sagt eller... hun skal også have lov at melde fra.

Lene og Jette begynder efterfølgende at diskutere forskellige tolkninger af deltagerens adfærd og kommer i den forbindelse ind på muligheden at deltageren synes øvelsen er noget ikke-fagligt pjat, eller at deltageren ikke har lyst til at blive rørt ved. Samtidig gransker teamet deres notater om deltagerens beskrivelse af sig selv for måske at finde mulige tolkninger dér. Jette konkluderer at der ikke er andet at gøre end at gå til deltageren og finde ud af hvad det handler om. Igen ser Lene lidt betænksom ud og kommenterer at hun i første omgang ville foretrække at snakke med deltageren om noget

andet. Det forslag går Jette med på lige med det samme og uddyber endda motiveringen ved at tilføje at de på den måde kan lodde overbevisninger bag deltagerens adfærd, da det sagtens kan overføres på meget andet. Nedenstående dialog afslutter sekvensen om teamets overvejelser om feedback til den svage deltager med en beslutning om at "tage en føler".

Jette: Jamen det kunne det også være. Det er for tæt på ikk'? Og nogen man ikke kender. Og så kan det handle noget om at jeg er faglig og man kan sgu' ikke give massage sådan og vi står akavet, det er en dårlig arbejdsstilling og av min ryg ikk'. (Lene ser tvivlende ud). Det kunne det OGSÅ være! Det har jeg nemlig oplevet nogle gange med nogen af de øvelser jeg har haft. Lad os se hvad der sker!

Lene: Det var jo ikke lige min fornemmelse at... men altså det er jo det, vi fortolker jo på hendes adfærd.

Jette: Jo.

Lene: Men det gør man jo vel altid. Det er svært at lade være ikk'?

Jette: Jo, men altså jeg kan bare gå ind og spørge NN "hvordan kan det være at du ikke vil være med?".

Lene: Det er jeg ikke sikker på.

Jette: Tror du ikke hun vil svare dig?

Lene: Det jeg tænker på det er, at hvis det af en eller anden sådan mere generel modstand hun markerer på den måde.

Jette: På det hele.

Lene: Ja måske ikk'.

Jette: Det er hendes skepsis til "kan jeg overhovedet bruge det her til noget".

Lene: Hvis det er det... så kan det godt være hun skal... have plads til at sidde og snakke om hundene eller et eller andet.

Jette: Yes, vi tager lige en føler.

Der er flere aspekter i hele denne sekvens som er interessant i forhold til teamets måde at gribe deres funktion an på. For det første teamets markante fokus på deltagere der gør sig bemærket ved enten ikke at sige noget, modsige sig selv, melder sig ud af fællesskabet eller på anden måde i teamets øjne signalerer svaghed. Disse svage deltagere fylder meget i teamets bevidsthed og påvirker dermed også indholdet af teammødet. Jeg undrer mig imidlertid over at teamet ikke er lige så fokuseret på de deltagere der i deres øjne fylder på en stærk måde ved at markere sig med fornuftige kommentarer og indlevelse i undervisningen. For mig at se kan en deltager der siger meget i undervisningen eller kommer med sjove bemærkninger lige så godt være udtryk for utryghed som det kan være selvsikkerhed. Det kan jo endda tænkes at grunden til at nogle af deltagerne ikke siger så meget eller på anden måde holder sig tilbage netop ligger i at de ikke kan komme til for de stærke deltagere der fylder meget. Dermed får jeg en opfattelse af at teamet forholder sig unuanceret til den forskellighed hvormed den enkelte deltager fylder rummet.



For det andet er der forholdet mellem Lene og Jette som i denne sekvens på skift prøver at definere indholdet af denne del af teammødet – de svage deltagere. Samtidig med at Lene og Jette forsøger at komme frem til en konstruktiv måde at hjælpe den svage deltager eksisterer der et magtforhold mellem dem. Dette magtforhold kommer til udtryk ved at de hver især tolker på deltagerens adfærd og kommer med deres bud på dels hvad deltagerens utryghed skyldes, dels hvordan de skal give feedback til vedkommende. Jeg oplever det sådan at det i dette magtforhold er Lene som kommer til at fremstå i en mere værdspol og Jette i en mindre værdspol, hvilket understøtter mine tidligere refleksioner over hvem af dem der var ”lederen”. Men det er ikke sådan at magtspillet er en bevidst og decideret onskabsfuld begivenhed men alligevel fremstår forholdet meget tydeligt for mig som tilskuer.

Magtspillet kommer ikke kun til udtryk gennem ord men i ligeså høj grad gennem deres kropssprog. For eksempel giver Lene i ovenstående citat udtryk for tvivl i forhold til Jettes tolkning ved at hun sender hende et meget tvivlende blik. På samme måde glatter Jette ud flere gange i forbindelse med at Lene enten sår tvivl om hendes begrundelser eller er kommet med et modforslag. Den måde hun glatter ud på foregår dels verbalt men også kropsligt ved at hun læner sig lidt tilbage, folder armene eller rømmer sig efterfølgende. På nuværende tidspunkt er jeg ikke klar over hvad denne ”udglattenhed” er udtryk for. På den ene side kan den opfattes som konfliktskyhed eller usikkerhed i forhold til (magt)forholdet til Lene, og på den anden side kan den opfattes som åbenhed over for nye tolkninger af situationen. Denne åbenhed kan i så fald hænge sammen med at teamet i dette tilfælde befinder sig i en brainstormagtig situation hvor de skal prøve at komme ind til kernen af problemet. På grund af Jettes intuitive væremåde vil hun derfor ofte være den der kommer først på banen med forslag og altså efterfølgende udvise åbenhed over for andre mulige tolkninger.

For det tredje er der den uklare beslutning Lene og Jette kommer frem til som løsning på problemet. I hvert fald står jeg tilbage med stor uklarhed om både hvem af dem der tager kontakt til deltageren og hvordan kontakten bliver iværksat. Som gengivet i ovenstående citat lyder den meget vage beslutning ”vi tager lige en føler”, og med mindre teamet kender hinanden utrolig godt så mener jeg det er uklart hvordan det videre forløb i denne sag skal forløbe. Jeg får en oplevelse af at denne uklare beslutning mere er udtryk for et konfliktudskydende kompromis som følge af ovennævnte magtforhold, snarere end det er et bud på en velovervejet og konstruktiv løsning.

Der var ellers mange gode overvejelser hos teamet op til den uklare afslutning. Der var ikke tale om at de spottede problemet og så bare gik videre til næste punkt på dagsordenen. De gav tid og plads til at prøve at forstå problemet og overveje forskellige løsninger på feedback til deltageren. På den måde forsøgte både Lene og Jette at tage hånd om den svage deltager for at få vedkommende på rette kurs igen. For eksempel havde Lene nogle meget fornuftige og interessante overvejelser omkring den forstyrrelse det under alle omstændigheder vil medføre når teamet går ind og konfronterer deltageren. Lene nævnte således at det kunne være farligt at kommentere deltagerens fravær fra massageøvelsen, fordi hvis problemet netop havde noget at gøre med ikke at komme for tæt på, så ville det at snakke om ”at komme for tæt på” i sig selv være at komme for tæt på!

## Deltagerindflydelse (sekvens 2)

Den næste sekvens jeg vil beskrive finder sted i slutningen af teammødet, hvor jeg spørger teamet om min tilstedeværelse i undervisningen har været for forstyrrende. Til det svarer Lene umiddelbart at det nok havde været sværere at rumme hvis jeg havde været til stede på det forrige kursusforløb som Lene havde været med på. Udover at de dér havde brugt meget energi på at lave dele af kurset om skulle de nemlig også forholde sig til at få sat en ny underviser ind i kurset. Derudover nævnte de at anden del af kurset er præget af deltagerindflydelse i langt højere grad end første del. Både Lene og Jette mener at deltagerindflydelse kræver meget af teamet, hvilket følgende citat bevidner om:

Lene: Altså der er sgu' reel deltagerindflydelse, hvilket jeg i øvrigt synes er noget af det sværeste at håndtere som underviser.

Jette: Du ved faktisk ikke hvad du ramler ind i.

Lene: Nej...og hvordan sikrer man at det er en deltagerindflydelse der ikke begrænser sig til de to-tre stykker der sidder og råber. Fordi det er jo ikke nødvendigvis mere demokratisk eller hensigtsmæssigt eller noget som helst. (...) Men altså jeg ved jo godt, jeg ved jo godt bagefter når man så har fået gjort noget ved det og kommer over den der hurdle, så er det jo også enormt tilfredsstillende ikk'.

Jette: Ja... men lige når man er i det så er det ikke særlig sjovt.

Det er helt tydeligt at både Lene og Jette føler det som et meget stort pres og en kæmpe udfordring at arbejde med deltagerindflydelse på kurset. De oplever det i hvert fald som en forstyrrelse af teamets arbejde; en forstyrrelse som på en måde er selvskab eftersom det ligger som en bevidst hensigtserklæring for kurset og samtidig er en nødvendighed for overhovedet at skabe udvikling på deltagersiden. Men som Jette udtrykker det så er det ikke særlig sjovt når man står midt i det. For udover at det kræver øget opmærksomhed ved at underviserne skal være i stand til at gå ind og vurdere hvordan deltagerindflydelsen skal håndteres og hvilke konsekvenser det i så fald vil have, skaber det også en øget eksponering af det enkelte teammedlem. Ikke alene skaber deltagerindflydelse et øget arbejdspress på teamet, det medfører også et psykisk pres på den enkelte underviser. Dette aspekt er Lene og Jette imidlertid helt på det rene med og vil da heller ikke have deltagerindflydelsen for enhver pris, hvilket Lene rammende udtrykker:

Lene: Vi skal jo også sørge for at vi...at instruktørerne kommer hele hjem, ikk'.

Jeg undrer mig imidlertid over at teamet ikke også ser dette arbejde med deltagerindflydelse som en udfordrende måde at lære noget selv som underviser. De siger godt nok at det ikke er så sjovt lige når de står midt i det, men samtidig at det er enormt tilfredsstillende bagefter. Jeg synes man skulle tage at se på deltagerindflydelsen som en mulighed for selv at lære noget som underviser, og at denne læring nødvendigvis sker gennem en forstyrrelse der måske til tider ikke er lige nem at komme igennem. Men deres afsluttende bemærkning vidner om at det ikke er teamets egen læring der er i fokus. For teamet gælder det snarere om at komme igennem uden alt for stort besvær!

---

Til slut på mødet lavede vi en aftale om fotografering i undervisningen i morgen. Samtidig har jeg tænkt på at jeg eventuelt kunne supplere fotograferingen med illustrationer og tegninger.

---

---

I forhold til teamets eget læringsbegreb tænker jeg på om de selv er blevet tilpas forstyrret i undervisningen. Jeg kunne eventuelt gå ind ved hjælp af deres egne begreber og se på hvordan de vil se på de stille personer. Hvordan modtager teamet feedback?

Under middagen observerede jeg en af de stille personer i en situation hvor hun var mere aktiv. Jeg tænkte bagefter over forskellene på i hvilke situationer man siger noget eller ikke noget., samt om selve det overhovedet at iagttage stille personer.

---

### **2.3. Tirsdag**

---

Efter at jeg har været hjemme og sove sidder jeg nu ude i bilen foran hotellet og tænker over gårsdagens oplevelser. Jeg kigger i min lille blå lommebog hvor jeg har gjort forskellige notater og beskrevet forskellige spørgsmål som jeg kunne tænke mig at få besvaret. Nogle af de ting jeg har noteret er blandt andet teamets brug af hverdagsprog, teamets læringsbegreb med forstyrrelse, tid og kærlighed, teamets udsagn om at det er svært at håndtere deltagerindflydelse, og endelig teamets forskellighed med stærke og svage sider. Det er nogle af de ting jeg har tænkt mig at observere på og spørge ind til i pauserne og på teammødet i aften. Det er også i dag at jeg vil tage nogle billeder med polaroidkameraet og prøve at indfange situationer der skildrer teamets deltagelse i undervisningen.

---

### **Forhandlingsteori 1 og 2**

Efter at Lene har repeteret gårsdagens hændelser under punktet ”Bakspejlet” spørger hun om det er i orden at jeg tager nogle polaroidbilleder til brug i dialogen med teamet om aftenen. Deltagerne accepterer det men der er dog en der spørger om de får billederne bagefter, hvilket jeg dog ikke kan love dem. En anden synes det nok kommer til at virke forstyrrende men at det er i orden. Vi aftaler at jeg prøver at tage nogle billeder og at vi ser hvad der så sker.

Lene starter sit oplæg om forhandlingsteori, hvor hun på en flipover har skrevet fire ting som er gældende i forbindelse med interessebestemt forhandling:

- 1) Hold person og problem adskilt.
- 2) Interesser – ikke standpunkter.
- 3) Find flere forslag.
- 4) Objektive kriterier.

Jette tager sig af det første punkt og forklarer at det handler om at skelne mellem forhold (om der er tillid eller mistillid) og indhold (om man er enig eller uenig). Jette tegner et skema med forhold og indhold på hver sin akse og inviterer deltagerne til at være med til at udfylde skemaet. Skemaet udfyldes altså i fællesskab ved at Jette spørger deltagerne, men Jette omformulerer deltageres ord til sine egne. På den måde får hun dels involveret deltagerne i processen, dels sikret at det er de ’rigtige’ ord der kommer frem. Det giver mig en følelse af at det hele er fastlagt på forhånd, og at det vigtigste ikke er at deltagerne er med til at lave skemaet, men derimod at teamet får vist en flot model. Det er for mig at se et udtryk for en pseudo-deltagerindflydelse hvor svaret er givet på forhånd.

I forbindelse med at Lene gennemgår det næste punkt ”interesser – ikke standpunkter” spørger hun en af de stille deltagere om hun vil sige noget, hvilket hun imidlertid ikke har lyst til. Gennemgangen af punkterne bliver dernæst afbrudt af en øvelse om aktive



dette punkt. Dette var ikke tilfældet under det forrige punkt omkring aktiv lytning og kommunikation, men det skyldes formodentlig en forskel på Lene og Jettes styrker og svagheder som således kommer til udtryk her. Til sidst fortæller Lene om objektive kriterier.

### **Forhandlingsbeskrivelser**

I frokostpausen holder Lene og Jette møde i kursuslokalet hvor de blandt andet skal udvælge en forhandlingssituation blandt deltageres egne beskrivelser. Jeg går lidt rundt i starten og tager billede 3 og 4. Før teamet går i gang med at finde en brugbar forhandlingsbeskrivelse afgør de først hvem der tager hvilken gruppe og kommer på den måde automatisk ind på en af deltagerne. Deltageren snakker hyppigt om sine aversioner til begrebet Den Lærende Organisation (DLO) og har også åbnet op for nogle problemer i forhold til sit privatliv. Lene og Jette er lidt i tvivl om hvordan de skal håndtere denne person i forhold til hvem af dem der tager personens gruppe. Det ender med at Jette tager hendes gruppe selvom DLO er en af Jettes kæpheste qua sit arbejde med det til daglig og sin egenskab som NLP-instruktør.

Derefter er der lang stilhed hvor teamet læser deltageres beskrivelser af en konkret forhandlingssituation. Jeg tager billede 5 og spekulerer imens over hvilke kriterier de vælger ud fra. Lene og Jette synes det er sværere at finde en forhandlingsbeskrivelse end det plejer at være. De forklarer mig at det er svært at finde et spændingsfelt i nogle af beskrivelserne, og Jette siger direkte at der ikke er nok kød på.

---

Igen spekulerer jeg over deres måde at gribe tingene an på, for jeg kunne måske godt se en mulighed i at finde et spændingsfelt mellem to beskrivelser i stedet for at finde den inden for den enkelte beskrivelse. Jeg kom til at tænke på at jeg synes at Lene og Jette har en lidt for fast struktureret måde at se på udviklingspotentialer.

---

Efter frokosten informerer Lene om at teamet har udvalgt to beskrivelser og spørger efterfølgende om de implicerede personer har lyst til at det bliver dem, hvilket de ikke har noget imod. Lene og Jette tager hver deres gruppe og instruerer dem i forhandlingsbeskrivelsen. Jeg bliver sammen med Lenes gruppe som efter instruktionen fordeler rollerne imellem deltagerne så der både er aktører og observatører. Forhandlingsøvelsen starter og Lene observerer og blander sig kun til sidst. Efter øvelsen går Lene sammen med forhandlerne som giver feedback til hinanden efter rækkefølgen "hvad gik godt?", "hvad var svært?" og "hvad vil I gerne have feedback på?". Lene spørger ind til hver enkelt ud fra de nævnte spørgsmål. Når én har været igennem, repeterer Lene det vedkommende har bedt om at få feedback på. Lene spørger ind til hvordan de selv har oplevet det de selv bringer på banen.

Efter runden giver hver enkelt feedback til de tre andre. Efter en pause samles begge grupper i plenum, hvor Jette styrer slagets gang og de to grupper fremlægger hvad de har lært. Efter opsamlingen bliver deltagerne bedt om at gå ud af lokalet og skrive dagbog i en halv time, hvorefter Lene og Jette har arrangeret en quiz.

### **Samværsregler (sekvens 3)**

Under en tidligere pause i løbet af dagen var jeg som nævnt kommet på den idé at jeg kunne optage teamets dialog i pauserne på båndoptageren (side 28). Denne idé følger jeg derfor op nu hvor vi er ved slutningen af dagens program. Deltagerne er ude og skrive i dagbog og Lene og Jette er ved at få styr på tingene til den efterfølgende quiz før aftensmaden. Jette synes ikke de skal fordre deltagerne med mere men mener dog at de skal holde øje med en deltager der tilsyneladende ikke har det særlig godt med at hun skal være aktør på næste dags forhandlingsøvelse. I det hele taget er teamet som så mange gange før meget opmærksom på de såkaldt svage deltagere og overvejer hvordan de skal få dem på ret kurs igen, så de kan tage hjem i morgen med en positiv oplevelse. Teamet overvejer lidt hvordan de kan sætte ind over for de pågældende deltagere samtidig med at de er bevidst om at de ikke skal sætte en hel masse i gang på det her sene tidspunkt hvor mange er trætte. Jette foreslår at det nok ikke skal være mere end en kollektiv stemningstilkendegivelse hvor der overordnet bliver taget stilling til hvordan det går og hvad der er nået indtil nu. Lene nikker og spørger om Jette vil gå ind og gøre det, hvilket Jette siger ja til med det samme.

Lige efter at denne beslutning er vedtaget tænker Lene videre og kommer ind på at de ikke har været inde på spilleregler på dette kurset og at det måske også var en mulighed for at støtte op om de svage deltagere. Lene lægger denne idé meget åbent ud til overvejelse med Jette, dog med et konkret forslag til hvordan det praktisk kan formidles. Jette fanger ideen lynhurtigt og et øjeblik efter har teamet udbygget den forrige beslutning til en i mine øjne bedre løsning. Jeg slukker båndoptageren da pausen er slut og deltagerne begynder at komme ind i lokalet igen.

Hele denne dialog tog højst 2 minutter og viser efter min opfattelse teamets evne til dels at udnytte hinandens observationer af deltagerne, dels at udnytte de korte pauser til at finde frem til en konstruktiv løsning på de observerede problemer. Måden de kommer frem til beslutningerne på er ikke præget af samme magtspil som jeg var vidne til på teammødet den første aften (side 25), men har snarere karakter af en mere ligeværdig dialog. Dialogen er konstruktiv på den måde at både Lene og Jette formår at spille ind i feltet med umiddelbare ideer til løsning af udfordringen som i dette tilfælde fører til en bedre beslutning end den første, om end ingen af løsningerne er helt klare for mig. Men her må jeg nok affinde mig med at teamet i denne situation er mere inde i det faglige stof og kender hinanden nok til at vide hvad der ligger af handling i de forskellige beslutninger.

Efter at deltagerne har haft tid til at skrive i deres dagbog samles de igen til en quiz, hvor der i en anderledes ramme bliver leget og grinet over to forhandlingssituationer. Deltagerne skal improvisere to og to over tænkte situationer og må bruge forskellige kreative remedier som ligger fremme på bordet. Hele stilen er ligesom et underholdningsprogram i fjernsynet og de fleste ser også ud til at more sig. Dog er der en af deltagerne der forlader lokalet midt under quizen uden forklaring. Det er den samme deltager som ikke ville være med til massageøvelsen.

Da quizen er slut er der en lille pause hvor jeg igen tænder for båndoptageren mens teamet forbereder øvelsen omkring spilleregler - eller samværsregler som de nu kalder

det. Igen foregår tingene lynhurtigt for der er ikke lang tid til at deltagerne kommer ind igen:

Jette: Kører vi en halv time i gruppen?

Lene: Ja først fem minutter individuelt "hvad er vigtigt for mig for at jeg kan lære noget?" (Jette skriver på flipover). Og begrundelsen er at "nu har vi været sammen i halvandet døgn og vi skal være sammen i morgen igen plus fire dage senere. Så I har nogle erfaringer med hinanden, men det er vigtigt lige at få snakket om hvad er vigtigt for den enkelte for at kunne lære noget, hvad skal der til?".

Derefter kommer deltagerne tilbage og Jette præsenterer øvelsen med samværsregler, hvorefter deltagerne går ud i de respektive grupper i en halv time. Imens bliver jeg sammen med teamet som forklarer hvordan og hvorfor denne øvelse kom på plads. På den måde får jeg teamets egne forklaringer og refleksioner over egen handling. Lene forklarer at samværsreglerne kom til at ligge dér fordi der for det første var tid til det og for det andet fordi det på grund af situationen var hensigtsmæssigt at tage det op. Jettes observationer af de svage deltagere gjorde det med andre ord nødvendigt at gøre noget ved det inden dagen var omme, så de ikke skulle gå og blive endnu mere utrygge end de er i forvejen. Så udover at det er godt for alle deltagerne og kurset som helhed at der bliver diskuteret samværsregler, så har øvelsen helt klart også til formål at få de stille deltagere mere med på banen. Men stadigvæk er det helt op til grupperne og den enkelte deltager at få sagt de ting som er vigtige for at man kan lære noget. Den proces mener Lene ikke teamet kan gøre ret meget mere ved men når det er sagt så har hun også tiltro til at de nok skal klare det:

Lene: Nej men eller også så tror jeg måske at de godt kan finde ud af at sige til hinanden "jamen det er vigtigt for mig..." hvad det nu end er. Og når de andre hører nogen sige "jamen det er vigtigt for mig at der er tryk i gruppen og plads til at dumme sig", så er de jo også så tilpas både intelligente og følsomme til at de godt er klar over at det skal vi lige tænke på. Så det tror jeg på at det kan løse situationen.

Således giver teamet udtryk for at de tror på at interaktion med øvelse kan løse et problem og få inddraget svage personer. Men det kræver stadig aktiv handling fra alle deltagerne men det viser teamet også af ovenstående citat at de har tillid til.

Alt i alt synes jeg det var berigende at optage teamets dialog i pauserne på bånd, selvom det også krævede overskud fra min side hvis jeg også skulle kunne stille spørgsmål til det der skete. Det var især interessant at få et klarere billede af både teamets evne til refleksion i handling og refleksion over handling ved henholdsvis situationen omkring .y8.1336Tj 0 -eudvikndline afeslutndli,336Ts situationen omkride teamet cile is Jetvelse am

ikke er kommet tilbage. Teamet forklarer at deltageren var nødt til at ringe hjem. Teamet opfordrer dog til at dem der har hotelværelse i nærheden af hende kigger til hende.

---

Det er et hit at være mere aktiv i pauser med diktafon og ved at spørge til teamets handlinger. Teamets første rationaler om stille personer er til dels blevet manet i jorden eftersom nogle af dem er livet op. Jeg kan mærke at jeg er irriteret på en deltager og hendes evindelige snak om DLO. Hun relaterer jævnligt til et andet kursus hun har været på med sin egen arbejdsplads, men hun gør det på en måde som virker anstrengende og selvhævdende. Jeg skal passe på at det ikke tager for meget af min opmærksomhed.

Jeg overvejer hvad jeg gerne vil spørge ind til på teammødet, som i dag ligger efter middagen hvilket er godt da der så ikke er tidspres som i går aftes. Det står ikke helt klart for mig jævnfør den tidligere omtalte mangel på overblik, men jeg forestiller mig noget i retning af at jeg vil spørge ind til nogle af observationerne fra dagen og bruge tid på at snakke om deres eget læringsbegreb. Derudover vil jeg selvfølgelig lytte til hvad de snakker om og registrere hvad de bruger mødetiden til. Måske gør det i virkeligheden ikke noget at jeg ikke har en fuldstændig klar plan over hvad jeg vil spørge om. Det er måske ligefrem en styrke at jeg indtager en mere lyttende rolle og lader mig styre af den konkrete situation.





sådan at man så som tillidsrepræsentant så siger ”jeg vil ikke forhandle min egen løn”. Jeg mener, sådan fungerer systemet altså ikke.

Ovenstående beskrivelse og citat fra teamets planlægning vidner om at Lene og Jette er meget bevidste om deltagernes baggrund og hverdag. For det første tager forhandlingsøvelserne direkte udgangspunkt i nogle af deltagernes egne forhandlingsbeskrivelser, hvorved deres hverdagserfaringer bliver draget direkte ind i kurset. For det andet bearbejder teamet disse forhandlingsbeskrivelser så de passer ind i den øvrige undervisning ved at koble relevant teori på indholdet uden at øve unødigt vold mod beskrivelsernes særkende. Efter at Lene og Jette er kommet frem til den endelige model for morgendagens forhandlingsøvelse spørger jeg dem hvordan de kommer fra deltagerbeskrivelse til forhandlingsøvelse:

Jette: Vi tager noget af det, grundelementerne i den, men...altså det der er beskrevet i den, det er simpelthen det der med at den der person kommer ind og skal forhandle sin egen løn og bliver mødt med at NN rammer hende personligt. ”Synes du det er noget?” eller ”Det er da ikke noget værd”. Hvor hun så simpelthen bliver så rasende på hende, så hun når ingen vegne ved at hun nærmest smækker med døren. Og hvis vi bare tager den, så når vi jo ikke videre. Så det vi prøver på det er lige at få nogen ting fyldt på som kan give en forhandling.

THV: I bruger den bare som udgangspunkt?

Lene: Ja, altså det er jo også lidt...man kan jo sige vi...jeg ved ikke om vi i den første situation holder os lidt mere tæt til, men alligevel går vi ind og siger ”vi tager selve stedet”, tid og sted og emne for forhandling og sådan noget, men vi går jo så ind og skær der hvor vi kan se, hvad blev der så faktisk gjort. Så løfter vi den ud af den konkrete sammenhæng. Og vi går...i den forhandling i dag er vi jo heller ikke gået ind og sagt ”de personer der sidder om bordet er sådan og sådan”.

Jette: Der spiller de sig selv på en eller anden måde.

Jeg ser denne arbejdsmåde som en styrke i bestræbelsen på at skabe samspil mellem kurset og deltagernes respektive hverdag på arbejdspladsen ved på denne måde at bringe teori og empiri sammen. Det er efter min opfattelse en glimrende måde at bearbejde individuelle erfaringer kollektivt gennem casebeskrivelser.

### **Teamdynamik (sekvens 6)**

I slutningen af teammødet viser jeg nogle af de billeder jeg tog af teamet i løbet af dagen (billede 1-5) og vi kommer ind på hvordan Lene og Jette bruger hinandens ressourcer og hvordan de i det hele taget arbejder sammen. Jette lægger ud med at fortælle at deres samarbejdsform ikke er noget de aftaler fra gang til gang men blot er noget de gør. Lene bakker Jette udtalelse op men uddyber at de har en forløbsbeskrivelse fra et tidligere kursus som de går igennem inden kurset. Ud fra den aftaler de hvem der forbereder hvilke punkter, således at kursets første dag ligger rimelig fast. Så kan det godt være at de hen af vejen bytter rundt på nogle ting hvis det passer bedre til den konkrete situation.

Det er ikke sådan at vi taler direkte ud fra de forskellige billeder men de tjener som åbning til at snakke om Lene og Jettes samarbejde. Jeg spørger hvordan deres forskellige styrker kommer på banen og henviser til en situation tidligere på dagen hvor de snakkede om at lave en mental øvelse. Lene forklarer at de i den situation vurderede at de havde tid til at lave en lille øvelse med deltagerne hvor Jette kunne inddrage sin erfaring som NLP-

instruktør. Jette supplerer med at de andre gange kan bytte rundt på oplæggene hvis en af dem for eksempel ikke føler sig helt sikker på det. I sådanne situationer bytter de rundt så vedkommende kan se hvordan den anden bærer sig ad, og bagefter snakker de om hvad forskellen var.

Jette: Jeg tror også det er noget af det vi gør nu. Vi går pingpong. Vi gør på hver vores måde og vi skaber en vekselvirkning på i måden at gøre det på men også i, hvad skal man sige, i energifeltet. Altså der sker noget skift på det også ikk'.

Lene: Altså det vi så meget gør, det er så at gå ind og sige "hvor er vi nu og hvor skal vi hen?"

Jette: Hvad har du oplevet og hvad har jeg oplevet? Har vi tændt noget hos deltagerne, som gør at vi nu skal skifte kurs.

Ud fra deres egne udsagn at dømme gør Lene og Jette meget ud af at udnytte hinandens ressourcer og iagttage hvordan de hver især griber tingene an. På den måde giver de udtryk for at de både skaber variation i undervisningen og ikke mindst lærer meget af hinanden ved at supervisere og snakke om undervisningen efterfølgende. Udover at udnytte hinandens ressourcer til at gøre undervisningen bedre kommer Lene også ind på at de drøfter hinandens observationer af deltagerne. For som nævnt flere gange tidligere så har både Lene og Jette meget fokus på forholdet til og mellem deltagerne – navnlig de svage af dem:

Lene: Også lidt det...det kan man måske nogen gange, det ved jeg ikke om vi dyrker for meget, men vi prøver sådan lidt at holde øje med de enkelte deltagere, og så lige overveje at tage den der lille kontakt til den enkelte af dem, hvis der er nogen ting.

THV: Nogen der ikke siger så meget?

Lene: Nogen der ikke siger så meget, nogen der måske virker som om de er stået af.

Jette: Så altså fra vores led synes jeg også der er en vis omsorg. Altså vi vil gerne lære dem noget, men vi er også ansvarlige for at de ikke bare bliver puttet ud i noget og så lader vi dem falde. Altså der er ingen der går fra vores kurser uden vi har sikret os at de ikke er i en positiv proces. Altså vi sender aldrig nogen hjem hvor vi har åbnet hele skidt og så bare ladet dem gå ud af døren. Det gør vi ikke. Ligesom at være sikre på at vi har dem og afleverer dem pænt igen. Det kan godt være at nogen er i gang med nogen overvejelser om nogle ændringer og har haft nogen aha-oplevelser, men de er klar til at gå ud af døren.

Her til sidst kommer Jette ind på en af begrundelserne for hvorfor teamet tilsyneladende går så meget op i at fokusere på de svage deltagere. For teamet er det vigtigt at alle deltagere har en positiv oplevelse med sig hjem. Denne oplevelse prøver teamet dels at skabe gennem undervisningen, dels gennem støtte til de deltagere som føler sig usikre. Usikkerheden kan skyldes mange ting. Det kan for eksempel være øvelserne, teorien eller i det hele taget det at være væk fra de vante rammer, familie og arbejde. Men for teamet hersker der hele tiden en balance for hvor meget de skal gå ind og påvirke den enkelte deltager for at få vedkommende på ret kurs igen. Således gælder det om at foretage en tilpas forstyrrelse af deltagerne.

## Forstyrrelse 1 (sekvens 7)

Som den sidste ting på mødet spørger jeg teamet hvordan de ser sig selv i forhold til deres eget læringsbegreb om forstyrrelse, tid og kærlighed. Da ingen af dem svarer lige med det samme spørger jeg direkte: ”Er I blevet forstyrret?”. De virker begge to lidt tøvende men Jette bryder tavsheden ved at komme ind på at den største forstyrrelse var da de mødte hinanden første gang. Der blev de forstyrret i måden at være underviser på. I starten ”snusede” de efter om det overhovedet var noget de havde lyst til at blive forstyrret af – altså om de kunne arbejde sammen. Det var en slags undersøgelse af hvor meget kærlighed der var til stede imellem dem. Da de siden hen fandt ud af at der var kærlighed og trykthed til stede, vidste de hvor de havde hinanden. De har fundet ud af at de ikke behøver at bekymre sig om deres egen måde at gøre tingene på:

Jette: Jeg kan rent faktisk kvaje mig. Der er en der samler mig op bagefter.

Jette fortsætter med at fortælle at der ikke er nogen grund til at opstille forsvar mod hinanden, og de kan med egne ord ”lægge våbnene”. Således skabte de fra start en indbyrdes kontrakt som de nu kan handle inden for som undervisere og medmennesker. Det giver dem frihed til at udfolde sig individuelt og kollektivt ved at turde kaste ting op i luften og vende og dreje det, for på den måde at udvikle deres arbejde med kurset.

Jeg drejer mit spørgsmål hen på hvad teamet kan lære af deltagerne:

Lene: Altså det er måske svært lige at sige hvad vi har lært af dem vi har været sammen med nu her, men du har så hørt os snakke en hel del, hvor vi jo tit er tilbage i nogle af de andre kurser vi har lavet...og sige hvad var det nu vi lavede og hvordan var det at det udviklede sig. Det er meget sådan nogen af de der situationer hvor en deltager går ind og prøver én af som underviser og udfordrer én. Måske stiller spørgsmålstejn... Gør de det ved ens autoritet selvfølgelig.

Lene siger at de ikke direkte har lært noget af de konkrete deltagere som har været på kurset men snarere af de forskellige situationer som er opstået imellem deltagerne og teamet. Jette giver et eksempel fra dette kursus, hvor der er en deltager der hele tiden kommenterer og associerer nogle termer fra Den Lærende Organisation, som navnlig Jette bruger i sin egenskab af at være uddannet NLP-instruktør. Jeg spørger ind til den pågældende situation:

THV: Du lader dig ikke forstyrre sådan åbenlyst eller hvad skal man sige?

Jette: Nej altså...nej det nærer mig ikke, men jeg er bare opmærksom på at hvis jeg ikke passer på, så cutter hun. Altså fordi så lukker hun fuldstændig af. Så jeg bliver nødt til at lægge niveauet et andet sted. Jeg kan simpelthen køre hende over. Min holdning er, at det er simpelthen nogen...ja noget forsvar, noget oplevet, noget misforstået. Så dér er det en af de ting hvor jeg skal sige, der kunne vi gå ind og diskutere hvornår er det jeg skal sige noget, hvornår er det Lene der skal sige noget. For det kan godt være at Lene siger de samme ting, men de kommer fra hende og det bliver modtaget anderledes.

Ifølge Jette er det altså den pågældende deltager der opstiller et forsvar eller har misforstået noget om det konkrete emne – og ikke teamet der er galt på den! Derfor lader teamet sig heller ikke forstyrre af denne deltager men tager derimod bestik af situationen for ikke at irritere deltageren yderligere. Det er ikke ligegyldigt om det er Jette eller Lene der siger tingene.

Teamets opmærksomhed er rettet mod deltagerne men uden at deltagernes reaktioner og handlinger bliver oplevet som forstyrrende hos teamet. Men det er ikke altid at fokus har været på deltagerne hvilket nedenstående citat vidner om:

Jette: Altså jeg bruger krudt på at kalibrere med folk, se hvad der sker, hvor er de, er de nede, er de i tænkepause, hvad sker der, er der nogen der hopper i stolene når vi siger et eller andet. Og så kan jeg selvfølgelig også gøre sådan "sig noget". Men sådan var det ikke altid. Jeg kan huske da vi startede første gang med al sådan noget. Hold op mand der havde jeg i hvert fald ikke tid til at kigge på de der deltagere. Så var det kun indholdet "hvad skal jeg sige nu, hvilken overhead skal jeg tage frem?".

Lene: Men sådan er det jo altså...så i starten var man meget fokuseret på selv at få sagt sine ting, og der tror jeg da nok at denne form at lave kurser på er jo væsentlig mere krævende. Fordi du laver også den type oplæg ind i mellem, men samtidig er det noget med at have en enorm opmærksomhed på de der deltagere, og gå ind og se hvad har de behov for nu.

### **Kursus genoptages**

Jette indleder med at fortælle om programmet for denne sidste dag af det første kursusforløb og beder deltagerne om at finde på tre ting som de oplevede som væsentligt i går. Deltagerne får lidt tid til at skrive ordene ned og imens finder Jette en bold fra sin legekasse. Da alle har skrevet deres ord ned kaster deltagerne bolden til hinanden samtidig med at de skiftes til at nævne deres tre ting. Jette observerer og Lene noterer hvad der bliver sagt. Til sidst ender bolden hos Jette, som på opfordring fra deltagerne fortæller sine observationer.

utryghed udtrykker at hun synes der her har været en utrolig tryghed på kurset og i den konkrete forhandlingsøvelse.

---

Har været til forhandlingsøvelse med Jette som ikke gjorde det på helt samme måde ift. feedback. Jette knap så struktureret som Lene, som dog er meget stram i forhold til feedbackdelen og skærer igennem når deltagerne ikke følger spillereglerne. Både fordele og ulemper ved denne feedbackregel. Kunne være et læringsredskab da der kunne komme ting frem, som ellers ikke ville dukke op.

---

## **Afslutning**

Tilbage i plenum fortæller Lene om et brev deltagerne får tilsendt inden anden del af kurset. Brevet skal deltagerne sende tilbage inden de mødes igen, så Lene og Jette bedre kan forberede kurset. Der slutes af med en fælles evaluering, hvor en deltager ytrer at der godt kunne være nogle sværere rollespil. Andre kommer med konkrete ønsker til øvelser. Evalueringen får i det hele taget mere karakter af ønsker til øvelser end feedback på hvordan det har været.

Lene slutter af med at sige at teamet har haft et krav om at deltagerne er delagtige. ”Og det har I været, men der skal også være plads til at melde fra på grund af dårlige erfaringer fra arbejde eller andet kursus”. Lene og Jette siger pænt farvel og på gensyn til deltagerne som glade går ud af lokalet og forlader hotellet. Jeg bliver tilbage med teamet der er begyndt at rydde op i lokalet. Da alt er ryddet pænt op sætter vi os ned og holder det sidste teammøde på kurset.

## **2.6. Tredje teammøde**

Starten af det sidste teammøde på kurset bliver brugt til at se tilbage på hvordan den sidste dag er gået i de to grupper. Lene og Jette fortæller hinanden hvordan de to forhandlinger er gået og kommer efterhånden frem til at diskutere det brev som deltagerne skal have tilsendt inden næste kursus. De får lagt nogle mødedatoer hvor dette brev skal skrives og næste kursusdel tilrettelægges. I den forbindelse spørger jeg om det ville være relevant at jeg deltog på kursets anden del. Lene fortæller i den forbindelse lidt om forskellene på de to kurser og navnlig forskellen i måden deltagerne har indflydelse på. Det er som om teamet ikke rigtig vil tage stilling til om jeg må være med eller ej, så jeg gentager min motivation for at deltage. Aftalen bliver at både teamet og jeg tænker over om jeg skal med på anden del og at vi snakker sammen inden. I den forbindelse kommer jeg til at omtale teamets udtalelse om at deltagerindflydelse er svært som værende en forstyrrelse af teamet. Det får Jette til at referere vores snak i går aftes om teamets læringsbegreb om forstyrrelse, og det er det den næste sekvens handler om.

## **Forstyrrelse 2 (sekvens 8)**

Jette fortæller at hun har tænkt meget over vores snak om forstyrrelse siden i går aftes og overvejet hvornår teamet bliver forstyrret. Man kan sige at hun på den måde selv er blevet en smule forstyrret af at jeg har bragt det på banen. I hvert fald har jeg fået sat nogle tanker i gang hos hende som gør at hun reflekterer over sin og teamets praksis:





deltagerne mulighed for at komme af med frustrationer og bearbejde dem ude i grupperne.



### 3. MELLEMPERIODE

#### Hvad har jeg netop oplevet?

Hjemvendt fra kurset prøver jeg at samle tankerne omkring hvad jeg har oplevet på de tre dage. Jeg har selvfølgelig observeret en masse spændende ting og også lært nye ting omkring kursets indhold men også om hvordan et kursusforløb kan tage sig ud i praksis. I den forbindelse har det været interessant at stå mere eller mindre på sidelinjen og iagttage hvordan Lene og Jette har grebet tingene an. Det kan godt være de ikke har gjort de samme iagttagelser af undervisningen og deltagerne som jeg har, men vi har i det mindste været tilstede i det samme rum på samme tid. Derfor har det været interessant at se hvilke iagttagelser teamet har gjort sig og behandlet kollektivt på teammøderne, og hvilke iagttagelser de ikke har behandlet. Hvis jeg skal beskrive hvilket billede jeg har lige nu af teamet og deres arbejde med teamteaching vil jeg fremdrage fire aspekter: den pædagogiske tilrettelæggelse, teamets forståelse af begrebet forstyrrelse, forskellene mellem Lene og Jette, og fokus på svage deltagere. Disse fire aspekter vil jeg kort ridse op i det følgende.

Mit overordnede indtryk af teamets pædagogiske tilrettelæggelse er rimelig positivt når jeg sætter det i forhold til deltageres umiddelbare reaktioner og udmeldinger. Det virker som om deltagerne får noget ud af det men om de konkret kan bruge det når de kommer hjem på deres arbejdsplads og befinder sig i deres vante tillidsmandsrolle, kan jeg af gode grunde ikke vide. Men teamets pædagogiske intentioner og metoder virker som sagt meget fornuftige, også når man tager i betragtning at det er et kort forløb hvor det kan være svært at skabe de store udviklinger. Især er jeg begejstret for teamets vægt på praksisøvelser som ikke alene giver deltagerne lejlighed til at afprøve teorien i praksis men også inddrager deltageres erfaringer fra deres respektive arbejdspladser. Dette ser jeg som en stor styrke og et vigtigt element i bestræbelsen på at skabe sammenhæng mellem kursus og arbejde. Også teamets evne til at supplere teorien med praksiseksempler fra deltageres fag samt evne til i det hele taget at indfange stemninger og energi i rummet, hører til de absolut positive oplevelser. Endelig virker brugen af dagbøger effektiv og som et meget personligt redskab for den enkelte deltager. Samtidig giver teamet tid og rum til at denne dagbogsskrivning kan finde sted, og der bliver også løbende stillet spørgsmål til individuel refleksion.

Teamets pædagogik er bundet op omkring de tre begreber tid, kærlighed og forstyrrelse, hvilket jeg i det store og hele synes fungerer godt over for deltagerne. Hvis jeg derimod vender læringsbegreberne mod teamet selv, så oplever jeg ikke at de efterlever det i samme grad som med deltagerne. Ikke at teamet på noget tidspunkt har sagt at de har intentionen om at måle sig selv ud fra disse begreber (det er mig der bringer forstyrrelsen på banen på det andet teammøde, side 36), men det undrer mig nu alligevel at de ikke på samme måde interesserer sig for deres egen læring på kurset. Det kan selvfølgelig skyldes at jeg ikke har udtrykt mig klart nok, og at teamet derfor ikke har koblet diskussionen af begrebet forstyrrelse med diskussionen af deres egen læring på kurset. I hvert fald er deres forståelse af forstyrrelsesbegrebet noget anderledes defineret end når de omtaler den over for deltagerne. På den ene side bliver forstyrrelsen opfattet negativt som modstand

og trussel fra deltagerne og teamet undgår dette for ikke at blive irriteret eller tabe ansigt. På den anden side bliver forstyrrelsen opfattet positivt som feedback og kollegial supervision men dette skal helst foregå bag lukkede døre for at bevare autoriteten over for deltagerne.

I løbet af de tre dage jeg har været sammen med teamet har jeg fået et godt indtryk af hvordan de arbejder sammen og hvordan de adskiller sig fra hinanden. Overordnet set synes jeg de har et glimrende samarbejde hvor de i de fleste tilfælde formår at udnytte hinandens ressourcer på en konstruktiv måde. De har hver især gode faglige og menneskelige kvaliteter som de ofte får bragt med ind i det gensidige samarbejde. Dog har jeg nogle gange observeret en form for magtspil Lene og Jette imellem hvor deres forskellige styrker ikke får lov til at udfolde sig i samme grad. Hvis jeg kort skal beskrive forskellen mellem Lene og Jette består den i at Lene er den lidt tilbagelæned, eftertænksomme og fagligt dygtige teoretiker, mens Jette er den mere fremstormende, intuitive og kreative praktiker. De er begge gode til at skabe sammenhæng mellem teori og praksis og til at supplere deres egne erfaringer i formidlingen til deltagerne. Og så bruger de begge to humoren i samværet med hinanden og deltagerne. Magtspillet kommer til udtryk ved at Lene nogen gange kommer til at positionere sig i en mere værdspol ved at fremstå som ledertypen der skal have det sidste ord og ikke altid overlader ansvaret til Jette. Samtidig er Jette med til at fastholde denne position ved at hun går over i en mindreværdspol idet hun i hvert fald verbalt godtager Lenes ord og kører med på hendes mening. Trods dette magtspil hersker der imidlertid en umiddelbar tryghed i teamet hvor der som tidligere nævnt er plads til at den enkelte kan udfolde sine evner i et konstruktivt samspil med den anden.

Det sidste aspekt omkring teamets fokus på svage deltagere er jeg blevet opmærksom på fylder meget i teamets bevidsthed og på teammødernes indhold. Man er en 'svag' deltager når man gør sig bemærket ved ikke at sige noget, komme med modsigelser og uklare udmeldinger eller på anden måde stå uden for det normale fællesskab. Imidlertid mener jeg det er vigtigt at se på hvorfor de tilsyneladende 'svage' deltagere udviser svaghedstegn. Og i den forbindelse tror jeg også man skal være meget varsom med at tolke alt for meget på deltagerens adfærd i al almindelighed. Det kunne jo for eksempel tænkes at grunden til at nogle af disse svage deltagere ikke siger så meget eller på anden måde holder sig tilbage ligger i at de ikke kan komme til for de stærke deltagere. På den måde kan problemet lige såvel siges at ligge hos de stærke deltagere ved at de ikke giver de svage plads til deltagelse i fællesskabet. Teamet forklarer at det markante fokus på deltagere i almindelighed og de svage i særdeleshed skal ses i lyset af vigtigheden af at alle deltagere får en positiv oplevelse med sig hjem. Denne oplevelse prøver teamet at skabe dels gennem undervisningen, dels gennem støtte til de deltagere som føler sig usikre. Men for teamet hersker der hele tiden en balance for hvor meget de skal gå ind og påvirke den enkelte deltager for at få vedkommende på ret kurs igen. Således gælder det om at foretage en tilpas forstyrrelse af deltagerne. Et eksempel på en vellykket forstyrrelse af deltagerne var for eksempel øvelsen med samværsregler, hvor teamet fik inddraget de svage personer.

Til slut vil jeg kort kommentere de metoder jeg indtil nu har benyttet mig af til at registrere observationer og skabe dialogsituationer. Når jeg ser tilbage på det falder det mig nemlig i øjnene at mine intentioner med at anvende fotografering ved hjælp af

polaroidbilleder ikke er lykkedes helt efter hensigten. Dels var den noget forstyrrende situation da jeg tog et billede i undervisningen ekstrem pinlig, dels synes jeg ikke jeg formåede at få nok ud af de billeder jeg trods alt fik taget. Som jeg ser det nu så har det båret tydeligt præg af at jeg ikke har været godt nok forberedt på hvad jeg ville opfange, hvordan jeg ville gøre det og ikke mindst hvad jeg helt konkret ville bruge det til på teammøderne. Derfor synes jeg ikke det har haft nogen egentlig effekt i min feedback til teamet, andet end at det har været en anderledes måde at formidle en observation. Jeg ved ikke på nuværende tidspunkt om jeg helt skulle have droppet fotograferingen for det gjorde immervæk en forskel, men jeg er dog ikke helt klar over hvad denne forskel reelt har betydet.

Anderledes positivt forholder det sig imidlertid med brugen af diktafon og videobåndoptager. Jeg synes det har virket fint at jeg på den måde har fået registreret teamets møder med både lyd og film, dels fordi jeg har fået lavet en slags backup af det talte sprog (eftersom der både er mikrofon på diktafon og på videobåndoptager), dels fordi jeg har mulighed for at tolke på kropsproget i den efterfølgende analyse. Ligeledes synes jeg at min idé med også at optage teamets små dialoger i pauserne var et godt påfund jeg fandt på i selve situationen og således ikke havde planlagt hjemmefra. Det har i hvert fald givet mig mulighed for at indfange de mere spontane reaktioner af teamet på arbejde, så jeg ikke kun sidder tilbage med registreringer af de mere formelle udtalelser på teammøderne. Sidst men ikke mindst vil jeg fremhæve optagelserne af mine egne refleksioner på diktafon. Dette har været et fantastisk og ganske uvurderligt værktøj for

I det store og hele kan man sige at jeg har brugt tiden efter kurset til at bearbejde indtryk og holdninger til hvad jeg synes om kurset, teamets dispositioner og handlinger. På den måde har det været et spørgsmål om at finde mit eget ståsted og ikke mindst forsøge at reducere kompleksiteten som kursusoplevelsen i høj grad kan siges at være et udtryk for. Man kan sige at målet med denne mellempriode har været dels at skabe overblik til at analysere, dels at skabe et udgangspunkt for min næste konfrontation med teamet. Denne konfrontation har jeg som tidligere nævnt foreslået teamet kunne fungere ved at jeg deltog på anden del af kurset. Dette er imidlertid ikke blevet tilfældet hvilket for mig at se i hvert fald skyldes to ting. For det første har Lene og Jette givet udtryk for at de ikke havde det overskud det ville kræve at have mig med qua den øgede vægt på deltagerindflydelse. For det andet har jeg selv følt at jeg ikke havde det fornødne overblik over empirien til at bruge mine iagttagelser konstruktivt på kursets anden del. Jeg oplevede hele feltet jeg var blevet en del af som utrolig kompleks og havde således et behov for at reducere kompleksiteten for overhovedet at kunne navigere i dette kaos. Retrospektivt set var denne kompleksitetsfølelse reel nok men jeg tror at jeg i højere grad skulle have påvirket teamet og ikke mindst mig selv til at deltage på anden del alligevel. Selvom jeg havde en følelse af manglende overblik tror jeg det ville have været gavnligt at være med. Måske skyldtes det min ikke helt bevidste stræben efter at kontrollere mit eget forløb for at undgå selv at blive forstyrret i samværet med teamet. En interessant tanke set i lyset af min egen kritik af teamets forhold til forstyrrelsesbegrebet og dens iboende mulighed for udvikling. Det spændende foregår måske netop dér hvor man ikke har det tcke set w0.3k6 Tj 378.7545k6 Tj -3ikk152eget foed tinger. Pre imet foTwelsl et hanger.w

Jeg har tilrettelagt feedbackmødet ved at jeg har defineret nogle forskellige temaer som teamet og jeg i fællesskab skal snakke ud fra. Disse temaer handler dels om underviserarbejdet på det konkrete kursus, dels generelt om læring i team. Ind imellem vil jeg komme med nogle af mine observationer fra kurset som det er meningen at teamet skal kommentere, ligesom det ofte danner rammen for et tema. Jeg vil indlede med at få teamet til at fortælle om hvordan det gik på anden del af kurset for på den måde at få dem selv hurtigt på banen. Nedenfor er angivet de valgte temaer i den rækkefølge jeg har tænkt mig at komme ind på dem. Temaerne er fremkommet ud fra hvilket indtryk jeg på nuværende har af hvilke aspekter der henholdsvis fremmer og hæmmer læringen.

### **Interessenter**

Her vil jeg komme ind på de relationer der eksisterer mellem aktørerne Lene, Jette, Fagforeningen, Organisationen og deltagerne. Jeg har på forhånd lavet fem sedler hvor hver af de fem aktører står skrevet på. Det er så tanken at Lene og Jette skal flytte rundt på aktørsedlerne samtidig med at de snakker om relationer, udfordringer og konflikter. (Dette tema kom jeg imidlertid ikke ind på alligevel da jeg i selve situationen vurderede at det ikke passede ind i den igangværende dialog).

### **Projektion af køn**

Her vil jeg starte med at læse højt af mine iagttagelser i forbindelse med teamets overvejelser omkring feedback til svage deltager (sekvens 1 side 23). Alt efter hvordan teamet reagerer har jeg spørgsmål omkring stærke deltager, hvordan de forholder sig til at hovedparten af deltagerne er kvinder og hvordan de foretager deltagerobservationer.

### **Ledelse**

Her vil jeg starte med at læse et citat fra andendagens teammøde omkring planlægning af bakspejlet (sekvens 4 side 32) for at skildre min opfattelse af forskellen mellem Lene og Jette. Alt efter hvordan teamet reagerer har jeg spørgsmål omkring teamets brug af hverdagsprog og teamets syn på deres samarbejde. Endvidere kan jeg bede dem om at beskrive hinandens stærke og svage sider.

### **Forstyrrelse**

Her vil jeg starte med at læse et citat fra tredjedagens teammøde omkring forstyrrelse (sekvens 8 side 39) for at prøve at komme teamets forståelse af begrebet lidt nærmere. Alt efter hvordan teamet reagerer har jeg spørgsmål omkring hvordan de vurderer om deltagerne skal forstyrres eller ej og i hvilket omfang. Desuden vil jeg spørge ind til begrebet deltagerindflydelse.

### **Erfaringsbearbejdning**

Her vil jeg forsøge at komme ind på begreber som evaluering, feedback, supervision. Hvordan kommer man fra erfaringsudveksling til erfaringsbearbejdning? Hvordan kan man bruge erfaringer til at uddrage læring?

## **Læring i team**

Her vil jeg forsøge at starte en generel snak om læring, teamets egne erfaringer og forudsætninger for at lære i et team. Jeg vil inddrage et citat fra Organisationens målbeskrivelse. Endelig vil jeg forsøge at komme ind på en snak om situationer hvor der er barrierer for læring.





### Forstyrrelse 3 (sekvens 10)

Igen læser jeg højt af mine observationer for at sætte gang i en diskussion men denne gang handler det om teamets forståelse af begrebet forstyrrelse. Observationen jeg gengiver er den jeg har beskrevet på side 39 fra den sidste dag på kurset, hvor Jette blandt andet får sagt at der er en grænse for hvor meget hun vil forstyrres fordi der skal leveres en vare til en vis kvalitet. Efter at jeg har fremlagt mine observationer gentager og uddyber Jette sin forklaring:

Jette: Ja, det synes jeg stadigvæk, fordi det er jo noget med at vi er hyret til en vare ikk', vi er hyret til at give dem en god oplevelse og et godt kursus. Og det er sådan set...de skal have noget fagligt, de skal selvfølgelig have noget socialt udviklende for dem selv, men der skal ligesom også være sådan en kursusstemning kan man sige, som vi skal levere, og det skal være en høj kvalitet.

Teamet er hyret til at levere en vare af høj kvalitet. Dette er en mere direkte måde at sige at teamet er underlagt en forventning fra deres arbejdsgiver om at formålet skal opfyldes. Det skal ikke alene opfyldes men det skal også gøres på en bestemt måde. Eller i hvert fald har teamet en opfattelse af hvad der skal til for at det lykkes. Det er som om at der kun er én måde det kan opfyldes på og det er ved at gøre som man har planlagt og ikke ved at lade sig forstyrre af deltagerne eller hinanden. Teamet har så at sige defineret en ramme som kurset gerne skal holde sig inden for og enhver afvigelse fra rammen er ensbetydende med tab af kvalitet. Jette forklarer at den høje kvalitet af kurset også har et mere langsigtet perspektiv idet det også skal tjene som reklameværdi for kommende kurser, men at det primært er i forhold til de konkrete deltagere på dette kursus at den høje kvalitet er vigtig.

Da jeg fornemmer at det hovedsagelig er forstyrrelser der kan bringe kvaliteten af kurset i fare stiller jeg det spørgsmål, om man ikke kunne forestille sig andre forstyrrelser som ville højne kvaliteten ved for eksempel at inddrage uforudsete hændelser i kursusituationen. Igen er det Jette der melder ud:

Jette: Jo, men det synes jeg så også vi gør. På en eller anden måde er jeg i hvert fald i de år hvor vi starter med at blive uddannet til nu blevet meget bedre til at gå ind og sige "hov, hvad sker der nu, hvor er vi henne, hvad mangler der, I siger sådan – det forstår jeg ikke en brik af, er der nogen der lige kan hente mig ind igen". Altså det kan jeg godt finde på at sige...

THV: Til deltagerne?

Jette: Til deltagerne. Ja, det generer mig sådan set ikke, eller sige til dem: "Nu er jeg faktisk ret gal eller nu oplever jeg irritation, hvad er det der sker, altså gider I være med eller ikke med?"

Jeg spørger om det er sådan at man kan tale om flere forskellige former for forstyrrelser, hvoraf nogle af dem ikke skal være tilstede hvis kvaliteten skal sikres. Det mener Jette godt man kan tale om og kommer ind på at hvis det har noget at gøre med at hende og Lene skal give hinanden feedback og de skal udvikle sig på det, så er det ikke ske sammen med deltagerne men i et andet forum. Det der må ske i samværet med deltagerne er at teamet spørger ind til deltagere der signalerer irritation, er skrøbelige eller på anden måde fylder rummet. Men der vil Lene og Jette typisk have drøftet den opståede konflikt indbyrdes inden en af dem reagerer på det. Først nu kommer Lene på banen i snakken om

forstyrrelse hvor hun, dels får bakket Jette op, dels får nuanceret hvordan de håndterer forstyrrelser indbyrdes i teamet:

Lene: Man kan vel på den måde snakke om forstyrrelser der er relevante i forhold til det der skal foregå og så irrelevante forstyrrelser, hvor jeg er da enig med dig [Jette] i at, på en eller anden måde er der jo et eller andet med at være sådan nogenlunde professionelle som undervisere, forstået på den måde at man ikke bringer med ind i klasserummet al mulig rod, fra manden og børnene og telefon og forstyrrelser. (...) Altså så er der det der med de relevante forstyrrelser...hvor jeg så synes at fidusen ved at være to sammen er at man har den mulighed at hvis der sker et eller andet underligt med en af deltagerne at man så lige har mulighed for at vende det med den anden. Man har jo også den mulighed, som du jo også gør nogen gange, og jeg gør det nok lidt mindre, men hvor du går ind og spørger til folk.

Jette: Ja jeg er blevet lidt mere fræk hvad det angår.

Lene: Ja jeg øver mig lidt på det ved at sige nogen gange til folk "Du ser ud som om du er stået af! Hvad handler det om?". Men så er der jo det der, hvis der optræder forstyrrelser os imellem, altså for eksempel i form af hvis du gør noget som jeg tænker "var det det vi havde aftalt?", så er det vel der hvor vi så typisk ville tage det op når deltagerne var ude af lokalet, eller en pause for lige sådan at få konfereret om "hvor er vi henne med det her?" Fordi selvfølgelig vil der altid i forhold til en plan man har lagt ske nogen ændringer. Og nogen gange er man nødt til, hvis man er den der på, at gøre noget andet end det der oprindeligt var planlagt fordi deltageres reaktioner var så meget anderledes end det vi havde siddet og forestillet os.

En af de ting som Lene og Jette ved de skal passe på, for ikke at skabe unødigt forstyrrelse, er deres individuelle kæpheste. Der ved Jette for eksempel at hun skal passe på hun ikke bliver for involveret når snakken falder på noget med kommunikation eller NLP. I sådanne situationer vil Lene typisk tage over for at undgå forstyrrelsen.

### **Læring i team (sekvens 11)**

Efter at vi mest har snakket om det konkrete kursus som jeg var med på, forsøger jeg nu at dreje samtalen ind på hvad det er for nogle ting der skal til for at Lene og Jette kan lære i et team. Jette lægger ud med at nævne tre ting som de vigtigste for hende: respekt for hendes person, accept af de ting hun gør, og ligeværdighed. Hvis de tre ting er til stede er hun med på hvad som helst. Jeg spørger i relation til teamets læringsbegreb (kærlighed, tid og forstyrrelse) om hvordan det ser ud i forhold til Jettes forudsætninger for læring i team. Med hensyn til tid svarer Jette at der selvfølgelig rent praktisk skal være tid til at udvikle noget sammen for eksempel over en weekend. Dette er imidlertid en noget anden forståelse af tidsdimensionen som Jette anvender her i forhold til hvordan den kommer til udtryk over for deltagerne. På kurset blev tid nemlig defineret som en modsætning til forstyrrelse med ro til den enkelte og plads til refleksion (side 21) men i forhold til læringsbetingelserne for teamet giver Jette altså udtryk for tid som en mere praktisk foranstaltning.

Jeg spørger ind til begrebet ligeværdighed som viser sig at rumme interessante ting omkring deling af viden og erfaringer eller mangel på samme:

Jette: (...) Altså hvis jeg oplever at jeg skal være sammen med nogen og jeg skal udvikle noget hvor jeg kan fornemme sådan en forskel i at "du er mere værd end mig" eller "du skal

ikke tro du er noget”, så er det mere vanskeligt at udvikle sig. Fordi så er boldgaden ikke til det. Det er i hvert fald mine erfaringer. Jeg ved ikke hvordan du har det Lene.

Lene: Jo...Jeg tror også meget på at den der ligeværdighed betyder meget. Altså hvis det er sådan at...det vil jo altid være sådan at når man går ind i et eller andet samarbejde, at der er nogen der ved mere end andre om et eller andet emne, og nogen har nogle flere erfaringer og så videre. Men det betyder jo ikke noget i sig selv for at man opfatter eller respekterer hinanden som ligeværdige. Og det tror jeg er en væsentlig ting.

Lene siger at ligeværdighed ikke har at gøre med om man har lige kvalifikationer eller samme viden inden for et felt men derimod om der er respekt for hinanden som individer og den måde man handler i feltet trods forskelle af den ene eller anden art. Det handler om at alle individer er lige meget værd og har lige ret til at udfolde sig i feltet som alle andre. Det er altså ikke et spørgsmål om at alle skal være ens og have de samme kvalifikationer og besidde den samme viden for at være en del af feltet, men derimod at acceptere og respektere hinandens forskelle og bruge det til at udvikle den enkelte og teamet.

Derudover nævner Lene at det for hende er vigtigt at man kan lave indbyrdes aftaler, at der eksisterer et engagement i arbejdet og at folk tør spille ind i feltet med egne ressourcer og erfaringer. Det er navnlig i forhold til det at dele sin viden med de andre at ligeværdigheden er et vigtigt element for ellers kommer den enkeltes viden og erfaringer ikke i spil. Når ligeværdigheden ikke er tilstede bliver viden og erfaringer holdt tilbage, hvilket er noget Lene har oplevet og efterfølgende lært meget af.

Lene fortæller at hun engang deltog i en øvelse hvor det netop gjaldt om at dele sin viden med de andre. Men dér sad mange og gav udtryk for at de godt nok vidste noget om en del af det men egentlig hellere ville beskæftige sig med noget andet. Dette resulterede i at opgaven ikke blev løst på grund af den manglende villighed til at give viden fra sig. Lene har derfor lært at hun er kommet længere ved at udvise mere åbenhed i forhold til løsningen af kollektive opgaver. Ved at byde ind i feltet og stille sin viden til rådighed og samtidig annoncere at man ikke har kendskab til andre dele, har Lene oplevet at det giver en bedre løsning. I det hele taget mener både Lene og Jette at gevinsten ved at stille sin viden til rådighed er at teamet simpelthen lærer mere og kommer frem til bedre løsninger.

Men Lene mener ikke at denne åbenhed kommer af sig selv men derimod forudsætter tillid og tryghed i teamet så der også er plads til at man kan give og modtage kritik til og fra hinanden. Manglende tillid og tryghed er derfor også en af hovedårsagerne til at der ikke eksisterer en åbenhed der kan rumme at viden og erfaringer bliver delt. Følgende forklaringer kom på banen da snakken faldt på hvorfor viden ofte bliver tilbageholdt i et team:

Jette: En blanding af at være bange for at få tæsk fra de andre måske og man skal ikke dumme sig nu, og ”hvis jeg nu siger sådan, hvad siger den anden så?”. Og hvis du viser noget du kan, så får du tæsk for det. Sådan kan jeg i hvert fald huske det, den følelse jeg havde det..

THV: Så der var nogen skjulte...?

Jette: Ja der var nogle skjulte transaktioner helt klart med at ”nu skal man i hvert fald ikke sige noget, for der er nogen der altid ville vide det bedre”.

Lene: Jo, jeg tror der var nogen der på forhånd havde en høj status, og det måske var lidt et spørgsmål om nervøsitet for at miste den. Fordi det kunne jo også være at når det kom til stykket, så vidste de måske ikke så meget som de havde givet udseende af.

Ifølge Lene og Jette ligger der med andre ord et magtspil til grund for at individuel viden ikke bliver bragt ind i feltet til kollektiv udvikling. Attituder, kropssprog og andre slet skjulte mekanismer taler det tydelige sprog at man ikke skal tro man er noget bare fordi man ved noget, i hvert fald ikke hvis man ikke har en høj status i feltet i forvejen. Det er samtidig denne status eller position der ligger til grund for at der bliver udøvet magt og tilbageholdt viden. Man hytter så at sige sit eget skind og åbner ikke op for viden hvis det er forbundet med en risiko for forringelse af positionen i feltet. Og hvis der ikke er tillid og tryghed til stede i feltet så vil denne risiko altid ligge og lure når et team skal udvikle noget sammen.

Efterfølgende kom vi ind på hvordan Lene og Jette håndterer og forholder sig til de ressourcer som deltagerne bringer med ind i feltet. På den måde fik jeg anvendt teamets egne udsagn om at dele viden og respektere andres ligeværdighed i et felt med forskel i status og autoritet. Helt konkret spørger jeg Lene og Jette hvordan de håndterer situationer hvor deltagere har en større viden end teamet.

Jette: Jeg synes faktisk tværtimod at jeg har fundet det sådan at hvis der er nogen der virkelig ved noget så er je

Den umiddelbare reaktion fra Jette er lidt distancerende med en kommentar om at det bare er udtryk for Organisationens profilering udadtil og på den måde bare er nogle flotte ord. Men efterfølgende kommer hun ind på at det nok er pædagogisk fornyelse de prøver at udvikle når de er på instruktørweekender eller på andre måder er sammen i teamet. Der får de i hvert fald forskellige input, afprøver nye læringsformer og snakker om hvordan de kan implementere ny teori i eksisterende praksis.

Lene: (...) Der kan man sige at vi forsøger jo så i en vis udstrækning at gøre noget ved det i praksis... Jeg vil sige...i forhold til så megen anden undervisning så er meget af det vi laver, er jo med meget fokus på deltagerne...og meget noget med at sætte, forsøge at sætte gang i nogen læreprocesser hos deltagerne, hvad jeg synes der stadigvæk er svært, som er svært i forhold til korte forløb. Og stadigvæk, selvom vi har lavet det her et syv dages forløb, så er det stadigvæk relativt kort.

Den måde teamet prøver at skabe en sammenhæng mellem teori og praksis foregår primært på selve kurset ved at tage udgangspunkt i den enkelte deltager. Det kan ikke direkte aflæses af ovenstående citat men det er min opfattelse at teamet skaber denne sammenhæng mellem teori og praksis ved at se praksis som et samspil mellem det konkrete kursus og den enkeltes daglige arbejde. Læreprocesserne skal derfor ses i denne sammenhæng mellem kursus og arbejde, men det er, som Lene også kommer ind på, utrolig svært på korte kursusforløb. Det er måske netop en af de største ulemper ved enhver kursusvirksomhed at den tilstræbte sammenhæng med det daglige arbejde ikke lykkes optimalt. Og det skyldes ikke nødvendigvis manglende vilje hos teamet men simpelthen det faktum at det er en meget vanskelig opgave. Men som Lene senere udtaler så er det noget man godt kunne eksperimentere mere med jævnfør Organisationens føromtalt målbeskrivelse.

Efterfølgende kom vi ind på hvordan teamet uddanner sig selv. I den forbindelse fungerer en del ved at Lene og Jette løbende snakker sammen og snakker om hvordan forskellige undervisningsdele er gået og eventuelt justerer på måden de præsenterer tingene på. Deres indbyrdes feedback er også med til at udvikle dem som undervisere, men der eksisterer også mere formelle tiltag i deres uddannelse end den rent kursuspraktiske. Lene fortæller for eksempel at de selv deltager på kurser og arrangementer i Organisationen eller andre steder. I deres ansættelse ligger der rent faktisk en aftale om hvordan underviserne skal tage vare om deres egen udvikling. Således er der i overenskomsten fastsat en speciel aflønning for undervisere der indebærer at man får bonus hvis man underviser udover et vist antal dage om året. Men bonussen er samtidig afhængig af at man dels deltager i et antal mødedage for undervisere, dels sørger for at have dage med specifik personlig udvikling og uddannelse for øje.

Snakken om teamets egen uddannelse førte hen til det overhovedet at arbejde i team, hvor Lene udtrykte at hun synes det er sjovest når de er ude to undervisere sammen. Hvis der omvendt er for mange undervisere i teamet mener Lene at det er det sociale i teamet der bliver det afgørende og ikke i samme grad den læring der gerne skulle finde sted:

Lene: Men jeg synes sådan læringsmæssigt, hvis det er det vi skal snakke om, for mig som instruktør, så er den størst hvis jeg er ude sammen med en anden. Én anden instruktør. Mja, eller måske to. (...) men jeg synes jo at noget af det hvor jeg lærer mest, er jo så hvor...hvor vi har mulighed for at gå ind og give hinanden feedback i forhold til ting som den anden har observeret i rummet. Altså der er meget forskel på synes jeg at gå ind og snakke om noget

som begge parter har set og oplevet, og så at snakke om noget som det kun er mig som underviser der har oplevet og som den anden så skal prøve at...hvis man laver noget supervision eller et eller andet på et forløb.

Det som jeg vurderer at Lene sætter højest i forhold til teamarbejdet er muligheden for at lave supervision. Men det kan jeg umiddelbart ikke se et team med mange undervisere forhindrer eftersom man jo i det tilfælde kan dele sig op og gå ud til deltagerne to og to. Oven i købet giver et team på tre eller flere mulighed for at variere på teamholdene så der kommer afveksling i supervisionen, og den enkelte underviser vil heller ikke være fastlåst en bestemt deltagergruppe. Som sådan kan man sige at antallet af undervisere ikke er så afgørende for om der kan arbejdes med supervision, men der er måske større risiko for komplicerede og destruerende magtforhold når man er mange. Omvendt er der en større vidensmængde i et større team så det kan ikke entydigt siges hvad der er det bedste. Det kommer an på dels den konkrete situation, dels de personer der er med i teamet.

### **Erfaringer (sekvens 13)**

Afslutningsvis kom vi nærmere ind på formidlingen og tilbageholdelsen af ens erfaringer som kursusunderviser, hvor Lene mener der er flere lag i det i forhold til hvor meget man har lyst til at fortælle andre. Det kommer meget an på hvem det er der spørger og ikke mindst hvorfor de spørger til ens erfaringer. I relation til den foregående snak om tilbageholdelse af viden ligger der formentlig samme magtstrukturer til grund for ikke at fortælle hvem som helst om sine erfaringer. Især ikke hvis det er erfaringer med ting der er gået skidt. Det omvendte gør sig imidlertid ofte gældende når der er tale om gode erfaringer, hvor Lene fortæller om undervisere der giver udtryk for at de aldrig har haft andet end succeser. Men det handler for Lene også om at der er nogen der bevidst aldrig nogen sinde ville fortælle om ting der er gået mindre godt og derfor måske lægger ekstra vægt på at fortælle om de gode ting. Lene synes til gengæld at hende og Jette prøver at tillade sig selv at være glad for det man synes er gået rigtig godt men heller ikke vende det blinde øje til det der gik skidt. Jeg kommenterer at det måske nogen gange kan være hensigtsmæssigt at holde sine erfaringer for sig selv, hvorefter følgende dialog udvikler sig:

Jette: Man må vælge de tidspunkter og steder hvor man vil forstyrres! Og så andre hvor man ikke vil.

THV: Man må også tænke på sig selv.

Jette: Det er jo det.

Lene: Ja, og der må man jo sige at det er noget jeg synes...jeg tænker meget mere over nu end for ti år siden, det er at man er meget eksponeret når man er i den her branche, når man står og underviser og er ude i det der "kursusbranchehistorie". Man kan sige...at de kollegaer jeg har der mere sidder herinde og tager telefon og skriver papirer. Altså selvfølgelig er der da også situationer hvor det kommer for en dag hvad de nu har lavet og ikke lavet. Men der er da meget pres på personligheden, når man er ude og undervise voksne. Jeg har også indtryk af at det er en problemstilling der snakkes meget mere om nu. Og der kan man da godt opleve nogen der går i baglås over det. Altså der tror jeg også det er vigtigt, og det er måske noget vi kunne være bedre til, at også nogen gange få snakket de der oplevelser igennem.

Her bliver der givet udtryk for at den forstyrrelse det kan være af ens personlighed når man er voksenunderviser kan medføre at man som underviser går i baglås. Dette pres på personligheden kan med andre ord være en anden forklaring på at man som underviser prøver at styre hvad, hvornår og hvordan man vil lade sig forstyrre i selve undervisningen. Det kan ganske enkelt være en nødvendighed bevidst at lukke ting ude og tilbageholde viden og erfaringer for overhovedet at fungere som underviser. I den forbindelse mener Lene dog at det er vigtigt at få snakket dette aspekt igennem med sine kollegaer i teamet, hvilket blot er endnu en grund til at arbejde med supervision som metode. Men igen kræver det en kolossal tillid og tryghed i teamet at kunne udvise en sådan åbenhed for sine kollegaer, for man skal huske på at der samtidig eksisterer et magtspil indbyrdes i teamet om at definere virkeligheden og bevare sin position i feltet. Der er ingen der har sagt det er let at være underviser!

Overordnet set betragter underviserteamet sig som ansvarlige for at kursets formål og mål opfyldes og at deltagerne tager hjem med en følelse af at have lært det faglige indhold og har haft en god social oplevelse. Den primære opgave for teamet er at "levere en vare til en vis kvalitet" så deltagerne, og i sidste ende deltagerne fagforening, bliver tilfredse og kan anbefale andre potentielle deltagere at deltage på kurset. Hensigten er i sidste ende at skaffe flere "kunder i butikken". Undervisernes personlige udvikling kommer i anden række og bliver ikke nødvendigvis tilgodeset på det konkrete kursus. Undervisernes egen læring er i fokus i andre uddannelsessammenhænge internt i Organisationen.



## 5. ANALYSE

I det følgende præsenterer jeg en del af den teori der har fulgt specialet fra udvælgelse af problemfelt gennem beskrivelse og tolkning af empirien og nu som et vigtigt aspekt i den afsluttende analyse. Som nævnt allerede i metodebeskrivelsen side 16 har den franske sociolog Pierre Bourdieu været en stor inspirationskilde til at begribe en kompleks virkelighed som kurset må siges at have været. Jeg har kort været inde på hans videnskabsteoretiske tilgang, men vil i det følgende komme lidt nærmere ind på nogle af hans centrale begreber der efterfølgende vil blive anvendt i selve analysen. Samtidig med denne begrebs gennemgang sætter jeg kurset ind i en større sammenhæng dels for at skitsere hvilke relationer det indgår i, dels for at beskrive det felt analysen opererer inden for.

Udover Bourdieu vil der gennem analysen blive inddraget flere teoretiske perspektiver hvor jeg har fundet det hensigtsmæssigt til behandlingen af de forskellige temaer. Afgrænsningen af disse temaer er fremkommet gennem den foregående empiribeskrivelse og skal ses som mit syn på hvilke aspekter der har den mest centrale betydning for teamets læring. Temaerne bliver præsenteret i umiddelbar forlængelse af gennemgangen af Bourdieus begreber og analysens overordnede felt.

### 5.1. Feltet i fokus

Bourdieu mener at samfundet ikke skal forstås ved individer men ved felter. Drivkraften i feltet er magt eller retten til at definere feltet, og denne ret afhænger af hvilken position man som aktør har i feltet. Et felt er et foranderligt område i samfundet hvor mennesker og institutioner strides om noget, der er fælles for dem. I relation til herværende empiri kan Organisationen betragtes som det overordnede magtfelt hvor de forskellige underviserteam udgør nogle underfelter. Organisationen sætter dagsordenen for teamets praksis i feltet i og med at det er Organisationen der definerer de objektive strukturer hvilket kursustyper, ansættelsesforhold og uddannelse for eksempel er et udtryk for. Disse objektive strukturer er på én gang en ramme for teamets udfoldelsesmuligheder samt en måde hvorpå den tilsligtede kvalitet i for Organisationens virksomhed søges opnået. De objektive strukturer kan ikke umiddelbart ændres men teamets valg af undervisningsmetoder er i princippet fri når blot den anvendte metode lever op til den ønskede kvalitet for kurset og medfører den rette effekt for deltagerne.

Indenfor ethvert felt er der positioner som hver især angiver for eksempel en plads i det strukturelle hierarki der uvægerligt opstår og eksisterer i et underviserteam, og Bourdieu mener at man i analysesammenhæng må se feltet som et netværk af objektive relationer mellem forskellige positioner. En position er den plads i det formelle hierarki som struktureres af de objektive relationer mellem agenterne, eksempelvis om man er fastansat i Organisationen eller har et mere perifert tilhørsforhold som udefrakommende underviser eller konsulent.

Hvordan man som underviser agerer i feltet og skaber sig mulighed for indflydelse afhænger dels af den position man indtager indenfor de objektive strukturer, dels at man har en sans for feltets spilleregler og krav. Denne sans for spillet er indlejret i

underviserens habitus. Habitus er knyttet til underviserens personlighed som systemer af dispositioner, og etableres via socialisation og grundlægges gennem de vaner der tilegnes i familie, arbejde, fritid og så videre. Habitus er orienteret mod praksis og erhvervet gennem praksis hvilket Bourdieu forklarer med at habitus er socialiseret subjektivitet. Underviserens erfaringer aflejres efterfølgende i den kropslige habitus der på denne måde udvikles til et ubevidst handlingsmønster.

Selvom det godt kunne se sådan ud så fungerer habitus ikke som en uforanderlig skæbne, men derimod som et åbent system af holdninger der hele tiden udsættes for ydre og indre påvirkninger, der enten forstærker eller ændrer habitus. Habitus kan påvirkes og ændres men det vil i så fald være en proces der foregår over lang tid og under konstant påvirkning af de objektive strukturer. Det er relationen mellem de objektive strukturer og de kropsliggjorte strukturer i habitus der er central i en analyse af den sociale virkelighed i teamet.

Det vigtige er at man som underviser hverken kan løbe fra sin sociale position eller sin habitus. Forandringer i et felt og i aktørernes habitus sker dog over forskellig tid. Habitus tager længst tid at ændre på fordi der tolkes gennem noget etableret subjektivt. Hvis felt og habitus stemmer overens vil de gensidigt reproducere hinanden, det vil sige underviserens handletilskyndelser vil passe som hånd i handske med den sociale virkelighed. Ved for stor forskel mellem habitus og felt opstår der imidlertid magtkampe mellem det etablerede og det foranderlige, fordi underviseren skal lægge afstand til noget indlejret og ubevidst.

Kampen om at positionere sig i feltet er en kamp om hvem der besidder mest af den gældende kapital. Kapital er symbolske og materielle ressourcer og overordnet skelner Bourdieu mellem kulturel, social og økonomisk kapital. Kulturel kapital er sprogbrug og fortrolighed med finkultur som Bourdieu også kalder informationskapital. Social kapital er slægtskaber, venskaber og andre sociale netværk. Endelig er økonomisk kapital ejendom, indtægt, formue osv. På tværs af disse kapitalformer bruger Bourdieu betegnelsen symbolsk kapital som typisk er den kapitalform de andre kapitalformer manifesterer sig i. Man benytter sin kapital til at udøve magt og indflydelse i feltet, og derfor anskuer Bourdieu konflikterne indenfor felter som udtryk for retten til at værdisætte forskellige kapitalformer. Bourdieu illustrerer kampene i feltet med følgende spilmetafor:

Det er styrkeforholdet mellem spillerne, der i et givet øjeblik definerer feltets struktur. For at illustrere hvad jeg mener, kan man sige, at hver spiller foran sig har en stak jetoner i forskellige farver, der svarer til de forskellige former for kapital, vedkommende råder over. Det betyder, at vedkommendes *relative styrke i spillet*, vedkommendes *position* i spillet og generelle *strategiske orientering* (...) både afhænger af mængden og arten af jetoner, med andre ord sammensætningen af vedkommendes kapital forstået som volumen og struktur. (...) Hertil kommer, at den enkelte spillers strategier og spillestil ikke kun udtrykker sammensætningen af vedkommendes kapital *i et givent øjeblik* og dermed chancerne for at få gevinst i spillet, men også afspejler en *udvikling i tid* af kapitalens volumen og struktur, det vil sige vedkommendes sociale løbebane og de holdninger (habitus), der har udkrystalliseret sig gradvis i mødet med de objektive chancer for at få gevinst. (Bourdieu og Wacquant 1996, s.86)



udgangspunkt for læring hvis de blev udvekslet og bearbejdet i fællesskab, hvorfor viljen og evnen til vidensdeling på tværs af team er central for underviserens læring i team. I analysen ser jeg på hvordan denne vidensdeling hæmmes og fremmes af forskellige aspekter og kommer specifikt ind på deltagelse i et praksisfællesskab som medium for læring.

### **Forstyrrelse og konfliktfyldte relationer**

Her forsøger jeg at samle analysen omkring forstyrrelsesbegrebet som jeg har brugt i min empiri. Begrebet indgår ikke alene i Lene og Jettes analyse, men også i mine egne, det er efter min opfattelse også et begreb dektfyldt

hjælpes af hjælperne. Kampkulturen derimod lægger vægt på begreberne stærk og svag og skelner mellem vindere og tabere (Schramm-Nielsen, 1996).

Jeg mener på den baggrund at Lene og Jette definerer sig inden for begge ovennævnte kulturformer ved at de både forsøger at drage omsorg for de svage deltagere, de netop har defineret fra de stærke deltagere, og forsøger at distancere sig fra deltagerne for at bevare autoriteten i feltet. Teamet ser sig som nogen der i kraft af deres personlighed og faglige kvalifikationer skal tage hånd om de svage og give dem den hjælp de har brug for, fordi teamet har det der skal til og fordi de føler et ansvar for at yde hjælp. Samtidig føler teamet at deres position i feltet hele tiden er i fare for at blive svækket hvorfor der ligger et latent behov for at retfærdiggøre positionen og tilstedeværelsen i feltet. Denne retfærdiggørelse sker blandt andet ved at skabe et vinder/taber-forhold til deltagerne for hele tiden at være mere værd end dem. Det er med andre ord ikke nok at have fokus på og give omsorg for de svage deltagere. Det er også nødvendigt at sørge for at de ikke-svage ikke bliver for stærke så de udgør en trussel for teamets magtposition.

Der kan være mange grunde til at denne dobbeltkultur eksisterer i teamet, men jeg mener at det vigtigste aspekt i den forbindelse skal findes ved at se nærmere på hvilke dispositioner der kræves for at positionere sig i underviserfeltet. Begge dele peger hen på at se nærmere på kønnet som et vigtigt element i feltets struktur, da jeg mener kønnet spiller en vigtig rolle for værdisætningen af kapital og underviserens habitus. Som så mange andre felter i arbejdslivet er underviserfeltet domineret af det mandlige herredømme. Dette kommer jeg ind på om lidt men først vil jeg kort karakterisere kønnet i det konkrete kursusfelt.

### **Kønnet i det konkrete kursusfelt**

Som nævnt i præsentationen af forhandlingskurset var det lavet for en fagforening inden for social- og sundhedssektoren. Denne sektor er ikke overraskende domineret af kvinder hvilket deltagersammensætningen bar tydeligt præg af, eftersom 15 ud af 16 deltagere var kvinder. Dette billede bliver kun yderligere forstærket ved at teamet som bekendt er kvinder. Alt i alt et kvindedomineret kursus på både deltager- og underviser side. Denne overrepræsentation af kvinder hænger sammen med at det primære arbejdsområde inden for social- og sundhedssektoren handler om at hjælpe andre og give omsorg. Dette er værdier der i den almindelige hverdagsopfattelse opfattes som noget kvindeligt.

Traditionelt og gennem historien er kvinden ikke alene blevet opfattet som værende mindre værd end manden, men også fremstillet som havende egenskaber der står i modsætning til mandens. Typisk oplever man derfor karakteriseringen af kvinder og mænd som en opremsning af modsætningspar: svag/stærk, blød/hård, intuition/intellekt, følen/tænken osv. Derudover vurderes præstationer af den ene eller anden art ofte forskelligt alt efter om det er en mand eller en kvinde der har udført den. Den danske sociolog Yvonne Due Billing mener at kvinder er bærere af en anden rationalitet end mænd og beskriver denne rationalitet som en *ansvarlighedsrationalitet*.

Denne rationalitet bliver undertiden beskrevet som en anden form for moral, blandt andet drejer det sig om evnen til at tage sig af andres behov. At kvinder udvikler en evne til behovsorienteret kommunikation er selvkært mest synlig i mor-barnrelationen. Hvis man accepterer idéen om de forskellige rationaliteter er det muligt at forstå hvorfor kvinder ofte



på trods af at det mandlige herredømme i bund og grund "blot" er en social konstruktion. Når jeg sætter blot i anførselstegn er det for at antyde at eftersom herredømmet er socialt konstrueret kunne det rent hypotetisk konstrueres anderledes. Samtidig er jeg klar over at sociale konstruktioner ofte er utrolig determinerende og nærmest umulige at ændre. Men det forklarer ikke hvorfor det generelt godtages at de maskuline værdier er de dominerende. Svaret skal derimod findes i Bourdieus begreb symbolsk vold. Symbolsk vold er en betegnelse for en sproghandling der legitimerer en position som højere end en anden i hierarkisk sammenhæng. Pointen ved dette er at positioneringen anerkendes af både den som bruger symbolsk vold og de som sproghandlingen er orienteret mod. Det vil sige at det kraftige udtryk "vold" ikke opleves som sådan af de implicerede:

Det handler om symbolsk vold som en speciel variant af herredømme. Det er fejlagtigt at tro at dette sker ved tvang eller begrænsning. Det handler om et pålagt samtykke der bliver etableret gennem en afpresset anerkendelse der er resultatet af at den undertrykte kun kan tænke og handle i de termer selve herredømmeforholdet medgiver; det handler hverken om fysisk tvang eller om frivilligt samtykke. (Callewaert og Petersen 1994, s. 26)

Den symbolske vold definerer med andre ord spillereglerne i feltet der er domineret af det mandlige herredømme. Disse spilleregler eller termer indbefatter blandt andet at kvinderne er nødt til at følge en mandlig logik samtidig med den kvindelige hvis de vil være med i kampen om den symbolske kapital i feltet. Det kræver med Trine Rask Eriksens ord at kvinderne er udstyret med en dobbeltstruktureret omsorgshabitus.

Kvinderne er derfor dels ude i en kamp for at vise sin berettigelse i feltet ved at give udtryk for mandlige værdier, dels et forsvar for sine egne kvindelige værdier der er indlejret i habitus. Som kvindelig underviser er det altså et spørgsmål om at tilpasse de kvindelige værdier til et underviserfelt der i bund og grund er domineret af mandlige værdier. Denne tilpasning foregår ved at kvinderne i højere grad end mændene bruger energi på at retfærdiggøre sig selv. Det foregår både bevidst og ubevidst og kan for eksempel ske ved at lægge vægt på kvalifikationer som de traditionelt set er mænd overlegne. I Lene og Jettes tilfælde kommer det for eksempel til udtryk gennem omsorgen for deltagerne hvilket for dem er en naturlig måde at udfolde sin styrke på i feltet. For at komme på banen og udfolde deres kvindelige styrke er det med andre ord nødvendigt at der bliver defineret nogle svage man kan hjælpe og give omsorg. På den måde kan man sige at Lene og Jette i bestræbelserne på at retfærdiggøre sig selv skaber et behov for at deres styrke kan iværksættes.

### **Den praktiske sans**

Lene og Jettes konkrete omsorgsarbejde med deltagerne på kurset er ikke noget der udelukkende foregår som bevidste handlinger. Det er som tidligere nævnt handlinger der er dybt indlejret i deres habitus og som derfor ikke er noget de behøver tænke over at gøre i praksis. De handler så at sige intuitivt med kroppen. Denne intuitive handling i praksis betegner endnu et af Bourdieus mange begreber – den praktiske sans – som er meget lig selve habitusbegrebet. Indholdsmæssigt er de to begreber da også nærmest identiske blot på to forskellige niveauer. Forskellen ligger i at den praktiske sans er et deskriptiv-empirisk begreb og habitus er et begreb i en teoretisk konstruktion. Alle menneskelige handlinger er baseret på forskellige typer af blandinger af viden, men det er den praktiske

sans der er den grundlæggende. Den praktiske sans er en fornemmelse for spillet, en overensstemmelse mellem habitus og felt (Callewaert 1997, s. 17 og 35).

Han (Bourdieu, red.) ser den praktiske sans som en forkropsliggjort handlingsorientering som har inkorporeret de objektive handlingsbetingelser sådan som de virkelig er, og ikke bare sådan som de spontant eller systematisk opfattes af den handlende. (...) Den praktiske sans som handlingsorientering passer til de objektive handlingsbetingelser på en helt anden adækvat måde end alle de spontane eller systematiske opfattelser af disse betingelser som den handlende i givet fald giver udtryk for i tale. (Callewaert 1997, s. 18).

Man kan sige at man som underviser ikke oplever virkeligheden som den ”virkelig er”, men det gør kroppen til gengæld. Den praktiske sans gør at man som underviser alligevel handler i forhold til ”den virkelige verden” og ikke til den verden man troede man handlede i forhold til, og det skyldes netop at handlingsorienteringerne er indlejret i kroppen. Den praktiske sans er altså er en fornemmelse for hvad man som underviser ubevidst sætter i værk hos deltagerne. Det er den praktiske sans der definerer hvad og hvordan man som underviser kommunikerer med deltagerne og ikke mindst hvordan deltagerens adfærd og kropssprog bliver tolket af underviseren. I Lene og Jettes tilfælde er det altså deres praktiske sans der gør at de hele tiden har fokus på deltagerne og navnlig tager hånd om de svageste af dem som har brug for hjælp.

Det er dog ikke sådan at omsorgen for deltagerne udelukkende foregår som ubevidste handlinger, men den praktiske sans, habitus og det mandlige herredømme bidrager til en dybere forståelse for hvorfor og hvordan denne omsorg tager plads i teamets samarbejde. Der skal ikke være tvivl om at jeg opfatter det som en styrke at Lene og Jette har denne udprægede deltageropmærksomhed og –omsorg. Jeg ser det som et vigtigt element i bestræbelsen på at få alle deltagere ”hele” hjem fra kurset og ikke mindst give alle mulighed for at lære noget. En bagside ved denne deltageropmærksomhed er imidlertid at de nogen gange kommer til at glemme de stærke deltagere. Jeg vil ikke gå nærmere ind i det forhold, men blot nævne at det kan skyldes at Lene og Jette ikke tør konfrontere og udfordre disse deltagere i for stor grad. Som jeg ser det kunne det også være en del af omsorgen at hjælpe de deltagere der har brug for hjælp i form af større faglige udfordringer. En større grad af undervisningsdifferentiering kunne måske være et kodeord for teamets videre (omsorgs)arbejde.

Et aspekt jeg ikke har været inde på i forbindelse med teamets deltageromsorg er den konkrete arbejdsfunktion deltagerne på kurset har til fælles: tillidsrepræsentant. Denne funktion er et vigtigt aspekt i forståelsen af hvorfor nogle deltagere ganske tydeligt har problemer som virker meget voldsomme. Associate professor ved Roskilde Universitet Kirsten Weber har analyseret kvinders læreprocesser i Fagbevægelsens Interne Uddannelsessystem og i den forbindelse kommer hun ind på at der er mange tillidsrepræsentanter der ikke holder længe i jobbet fordi de ikke kan holde mængden og karakteren af konflikter ud. Ifølge Weber præger tillidsmandsarbejdet ikke kun arbejdslivet men hele den pågældendes liv. Weber forklarer dette pres på følgende vis:

Det er et gennemgående træk, at tillidsrepræsentanternes opgaver er voksende, både i kvantitet og kompleksitet. De bliver i stigende grad inddraget i den daglige arbejdstilrettelæggelse på arbejdspladsen (...). Samtidig er væsentlig forhandlingskompetence vedr. lønsystemer og overenskomster blevet decentraliseret, og en række ny områder har fået øget prioritet. (Weber 1995, s. 112)



Hvis Webers iagttagelser ellers stemmer nogenlunde overens med tillidsrepræsentanternes virkelighed virker det umiddelbart indlysende at deltagerne tager oplevelserne med de svære tillidsmandsopgaver med sig på kurset. Hvis det der virker svært i dagligdagen, for eksempel lønforhandling, også er det der opleves som en uoverkommelig opgave på kurset, så er det ikke så underligt at de kommer til at virke svage i teamets øjne. Også ud fra den betragtning kan man altså sige at Lene og Jettes markante fokus på deltageromsorg er nødvendig men vel sagtens også ressourcekrævende.

Jeg er ikke gået nærmere ind i en beskrivelse af hvordan henholdsvis Lene og Jette griber omsorgen an men blot set det som en handling eller fokus teamet som et hele har udført. Dog vil jeg kort karakterisere forskellen på deres tilgangsmåde ved at Lene er den forsigtige af dem der går indirekte til værks mens Jette er mere ligefrem og gerne vil gå mere direkte på den enkelte deltager. Denne forskel mellem Lene og Jette samt hvilke konsekvenser det har for teamet og deres læring kommer jeg nærmere ind på i analysen af det indbyrdes forhold i teamet side 71.

Jeg har oplevet teamets omsorg for deltagerne som et udtryk for at give alle en god kursusoplevelse, komme "hele" hjem og ikke mindst en ambition om at give alle mulighed for at lære mest mulig. I kraft af at teamet har dette store deltagerfokus og dermed kommer tæt på den enkelte giver det mulighed for at teamet kan være med til at skabe samspil mellem det konkrete kursus og den enkelte deltagers daglige arbejde. Dette samspil og deraf følgende mulighed for læring er emnet for næste del af analysen.

### **Samspil mellem kursus og arbejde**

Jeg vil som sagt nu komme ind på en anden dimension af teamets deltageropmærksomhed, men hvor fokus nu mere er rettet mod deltagerens daglige praksis. Til forskel fra den tidligere omtalte omsorg for svage deltagere hvor fokuset var på enkelte specifikke deltagere, så er der her tale om et mere generelt deltagerfokus der ikke i samme grad tager højde for den enkeltes situation.

Det jeg imidlertid har oplevet er at teamet i deres planlægning og tilrettelægge af det faglige indhold har forsøgt at koble konkret teori sammen med generel praksis ved at tage udgangspunkt i konkrete forhandlingseksempler. Disse forhandlingseksempler tager udsping i deltagerens konkrete arbejdsliv, men teamet bruger tid på at omstrukturere eksemplerne så de kan konstruere egnede casebeskrivelser af almen karakter som alle deltagere kan få noget ud af. Lene og Jette omstrukturerer og konstruerer de forskellige forhandlingsøvelser gennem diskussion af de forskellige beskrivelser og ved at identificere sig med deltagerens hverdagssituation og funktion som tillidsrepræsentanter.

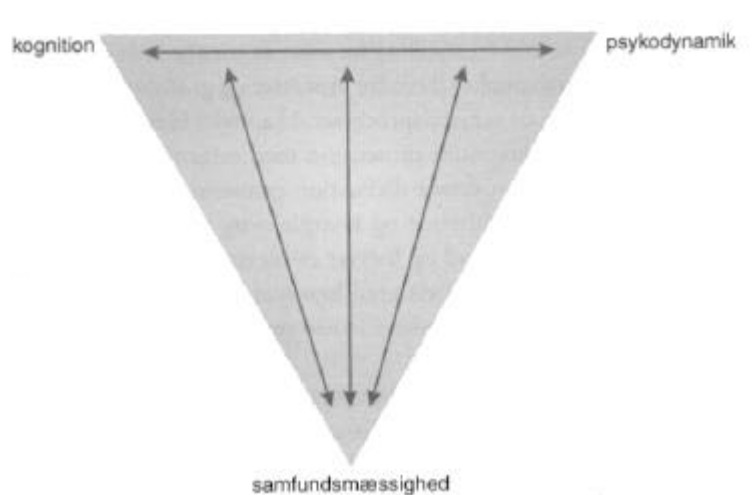
Ved at lave forhandlingsøvelser ud fra deltagerens egne beskrivelser og ved at teamet kobler relevant forhandlingsteori på giver det deltagerne en god mulighed for at forholde det faglige stof til deres egen arbejdssituation. Som jeg ser det skaber det dels bedre og mere kvalificerede læreprocesser ved at kursteorien bliver koblet på konkret praksis, dels tager det indirekte hånd om de tidligere nævnte svære betingelser man som tillidsmand står i til daglig. På den måde hænger det fint sammen med Lene og Jettes øvrige omsorgsarbejde over for de svage deltagere. Derudover har jeg valgt at se teamets

arbejde med forhandlingsøvelser som et forsøg på at undgå den klassiske adskillelse mellem de to felter - kursus og arbejde.

Man ser ofte kursus og det daglige arbejde som to lukkede rum, hvor det der sker i det ene rum ikke bliver fulgt op i det andet. Samtidig føler de pågældende undervisere i kursusrummet sig ikke ansvarlige for hvad der sker i arbejdsrummet. Faren er at det der undervises i og eventuelt læres på kurset ikke kan bruges til noget når man kommer hjem. Efter min opfattelse har et underviserteam en vigtig rolle som brobyggere mellem det konkrete kursus og den praktiske virkelighed som deltagerne lever i til daglig. At være bevidst om at det der undervises i ikke nødvendigvis er det samme som det deltagerne lærer er én ting. En anden ting er at det der virkelig betyder noget for den enkelte deltager er at det lærte har nær tilknytning til og effekt på egen praksis. Det gælder med andre ord om at komme væk fra et ensidigt læringssyn hvor man enten udelukkende ser det fra arbejdspladsens eller kursets side. Det er sådan et samspil teamet i mine øjne forsøger at skabe ved at fokusere på læreprocesserne i begge miljøer.

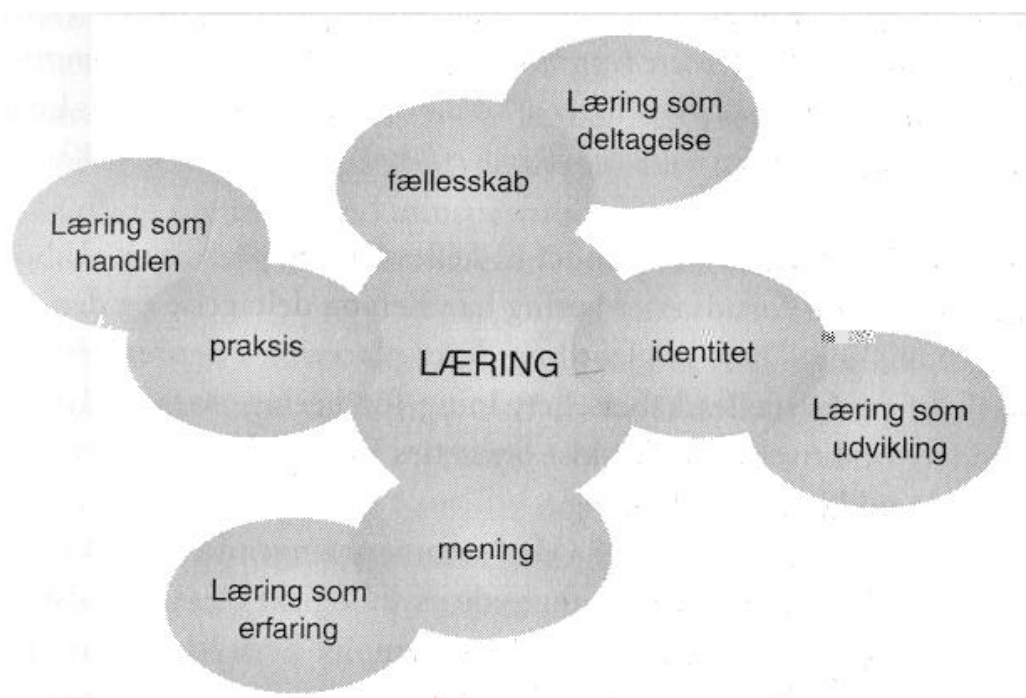
### Læreprocesser og social læring

I forbindelse med at fokusere på læreprocesserne på henholdsvis kursus og arbejdsplads mener jeg det er vigtigt at forholde sig til hvordan man i det hele taget ser på og forstår læreprocesser. Knud Illeris, professor i pædagogik ved Roskilde Universitetscenter, tegner et nuanceret billede af læreprocessernes univers ved at opstille en tredimensionel model for læringen. Illeris pointerer at læring på en integreret måde omfatter både indre psykiske tilegnelsesprocesser og sociale samspilsprocesser der gensidigt påvirker hinanden. Nedenstående læringsmodel viser dels de to nævnte delprocesser, dels de tre dimensioner som delprocesserne er udspændt mellem. Således udgør de indre psykiske tilegnelsesprocesser dimensionerne kognition og psykodynamik, personificeret ved henholdsvis Piaget og Freud. De sociale samspilsprocesser udgøres imidlertid mellem de indre psykiske processer og individets omgivelser. Det er således helheden af de to indre psykiske dimensioner der indgår i samspillet med omverdenen og den socialt-samfundsmæssige dimension.



Når jeg i det efterfølgende vil komme ind på hvordan Lene og Jettes bestræbelser på at skabe samspil kan ses i et læringsteoretisk lys vil jeg tage udgangspunkt i Etienne Wenger der ser det fra en samfundsmæssig og socialt orienteret position. Dette valg er der flere grunde til, men de primære er at jeg ikke i min empiri har haft fokus på individernes indrepsykologiske processer samt at jeg i Wengers begreb om praksisfællesskaber (communities of practice) ser et konstruktivt og meningsfuldt bud på hvordan et samspil mellem to forskellige praksisser kan foregå. Wenger forsøger som udgangspunkt at anlægge et helhedssyn på læringen dog med vægt på de sociale processer. Imidlertid har han, som jeg vil komme ind på senere, et interessant begreb om deltagerbaner (trajectories) der til dels opvejer det til tider mangelfulde intrapersonelle perspektiv.

Wengers overordnede forståelse af social læring er illustreret i følgende model fra hans seneste bog om praksisfællesskaber (Wenger 1998).



Wenger forklarer selv modellen således (oversat af Illeris):

En social teori om læring må ... integrere de komponenter der er nødvendige for at karakterisere social deltagelse som en lærings- og erkendelsesproces. Disse komponenter som figuren viser omfatter følgende.

- 1) Mening: en måde hvorpå vi kan tale om vores (skiftende) evne til – individuelt eller kollektivt – at opleve vores liv og verden som meningsfuld.
- 2) Praksis: en måde hvorpå vi kan tale om vores fælles historiske ressourcer, rammer og perspektiver som kan opretholde gensidigt engagement i handling.
- 3) Fællesskab: en måde hvorpå vi kan tale om de sociale former indenfor hvilke vores aktiviteter kan defineres som værd at beskæftige sig med og vores deltagelse kan anerkendes som kompetence.

- 4) Identitet: en måde hvorpå vi kan tale om hvordan læring ændrer hvem vi er og skaber personlige udviklingshistorier inden for rammerne af vores fællesskaber. (Wenger 1998 I: Illeris 1999, s. 112)

I forlængelse af Wengers præsentation af sin sociale teori om læring konkluderer Illeris ud fra modellen at social læring først og fremmest er forbundet med deltagelse og handlen i praksisfællesskaber og menings- og identitetsudvikling finder sted som gensidige sociale processer. Hvis man ser på Wengers definition i forhold til det konkrete kursus kan man sige at ved at deltagerne bliver opfordret til at formulere en forhandlingssituation fra deres egen arbejdsituation bidrager de til fællesskabet med konkrete eksempler af tillidsmandsjobbet. Deltagerne får efterfølgende lejlighed til at udfylde disse eksempler og give dem liv ved selv at deltage og (for)handle i en praksis. Selvom denne praksis er et delvist konstrueret rollespil får deltagerne alligevel mulighed for skabe en meningsfuld forståelse og udveksling af holdninger omkring hvad det vil sige at forhandle som tillidsrepræsentant.

Ifølge Wenger skal læring ikke ses noget der kun finder sted i tilknytning til ét enkelt praksisfællesskab men fungerer derimod ved at den lærende lærer ved at deltage i forskellige handlekontekster. Deltagelse i flere praksisfællesskaber medfører at der åbner sig nye perspektiver af det faglige for den enkelte deltager og det giver samtidig mulighed for øget refleksion. Deltagelse skal her ikke forstås som blot at være til stede i det samme rum hvor praksissen udføres men som en aktiv, engageret og legitim perifer deltagelse. Deltagelsen er legitim fordi deltageren accepteres som del af fællesskabet og den er perifer fordi der er tale om en relation hvor deltageren endnu ikke er fuldgyldigt medlem af det sociale fællesskab. Det hele er en stræben efter at gå fra perifert til fuldgyldigt medlem af praksisfællesskabet. Begrebet om legitim perifer deltagelse har Wenger oprindeligt skabt i samarbejde med Jean Lave i deres fælles bog "Situated Learning" (Lave og Wenger 1991), hvor de med udgangspunkt i en undersøgelse af vestafrikanske skræddere udforsker begrebet om mesterlære.

## **Deltagerbaner**

Social læring kan opfattes som skiftende deltagelse i skiftende social praksis. Men det er ikke ensbetydende med at læring er alt og at social praksis omfatter al læring. Der er som nævnt også de mere intrapersonelle processer som Wenger og teorien om social læring ofte bliver kritiseret for at undervurdere. Men som jeg var inde på tidligere har Wenger udviklet et begreb om deltagerbaner der på sin vis retter lidt op på denne kritik ved at sætte fokus på de individuelle baner den enkelte deltager har gået på sin vej i praksisfællesskaberne. Klaus Nielsen og Steinar Kvale har redigeret en bog om social læring hvor de blandt andet kommer ind på deltagerbanebegrebet:

En deltagerbane betegner den lærendes bane ind i et praksisfællesskab. Dermed fokuseres der på den lærendes egen aktive brug af forskellige handlekontekster i forbindelse med det at blive fuld deltager i en social praksis, uden at decideret instruktion er nødvendig. Deltagerbanen indebærer ændringer i deltagelse over tid og sted med henblik på et mere ansvarsfuldt og fuldgyldigt medlemskab af fællesskabet. Læring bliver knyttet til den lærendes aktive deltagelse i et eller flere praksisfællesskaber, og i den forbindelse bliver det tydeligt, hvordan den lærende selv organiserer sin deltagelse og bruger de ressourcer, der er

til stede, herunder ældre udøvere af faget, jævnaldrende og redskaber. (Nielsen og Kvale 1999, s. 246f)

Deltagerbaner implicerer at man må anlægge en helhedsbetragtning på den lærendes liv og se det som sammensat af en række forskellige sociale sammenhænge hvor der er mulighed for læring. På den måde bliver der både åbnet op for en mere nuanceret analyse af arbejdspladser hvor man ofte indgår i en række forskellige sociale praksisfællesskaber, og for analyser af hvordan andre livssammenhænge også spiller ind på den læring der foregår i arbejdet. Forskningsadjunkt Niels Warring fra Roskilde Universitetscenter kommer ind på disse sammenhænge:

Sammenhængene er ikke uafhængige af hinanden, fordi oplevelser i en sammenhæng vil påvirke vores måde at deltage i andre sammenhænge. Fra udelukkende at være orienteret mod den enkelte arbejdssammenhæng i analysen af læreprocesser, bliver det vigtigt at forstå mere komplekse sociale og subjektive dynamikker. (Warring 1999)

Isoleret set udgør kurset ikke et egentligt praksisfællesskab. Derimod kan kurset betragtes som en del af et praksisfællesskab, samlet omkring en forståelse af tillidsrepræsentantskab og social- og sundhedsmæssig praksis. Forhandlingskurset er en specialiseret kontekst hvor det der foregår blandt andet har til formål at påvirke deltagerens arbejdsliv. Kursuspraksissen sigter på den måde mod at transformere deltagelse i deltagerens andre situationer. For at forstå disse situationer er det nødvendigt at undersøge den praksis der foregår i dem. Det er med andre ord det som teamet forsøger at gøre ved at forsøge at leve sig ind i deltagerens forhandlingsbeskrivelser i relation til deres egne erfaringer inden for området. I forbindelse med deltagerbaner så mener jeg at det som Lene og Jette gør i praksis er at skabe og vise deltagerne nogle muligheder, men den reelle læring foregår dér hvor den enkelte deltager selv indgår aktivt i forskellige sociale praksisser. Det er med andre ord deltagerne selv der skal vælge den vej deres deltagerbane skal gå, men teamet kan selvfølgelig hjælpe til med støtte og vejledning. Det er mit indtryk at teamet godt kunne bruge mere energi på denne del af samspillet.

Sat i forhold til Bourdieus habitusbegreb og den generelle kritik af den sociale lærings undervurdering af det intrapersonelle mener jeg at begrebet om deltagerbaner er en udbredning af kritikken. Men der er stadig milevidt til habitusbegrebet eftersom deltagerbanebegrebet for mig at se ikke drejer sig om ubevidste og kropsliggjorte handleorienteringer, men derimod om bevidste valg deltageren foretager sig i sammensætningen af sit særlige deltagelsesforløb. Derfor mener jeg ikke begrebet kan bruges til en udtømmende beskrivelse af individets handlinger i et praksisfællesskab. Når jeg alligevel har taget det med her er det fordi jeg mener det trods alt kan bruges til at betegne den sammensatte praksis i en persons livsforløb. Og den viden mener jeg er vigtig at have med når man som underviser skal forsøge at skabe samspil mellem kursus og arbejde.

## **Det svære samspil**

nævnt kun har observeret dem på kursets første del og derfor ikke har et fuldstændigt billede af hvordan de reelt arbejder med samspilsprocesserne gennem hele forløbet. Men det jeg har observeret siger mig at der kunne gøres en større indsats for at involvere deltagerne forskellige arbejdspladser som et aktiv, ligesom et mere differentieret deltagerfokus formentlig ville være mere udbytterigt. Men som med så mange andre aspekter i forbindelse med uddannelsesplanlægning og læreprocesser er det tiltag der koster flere ressourcer af både økonomisk og menneskelig karakter.

En af de ting som teamet selv siger er noget af det sværeste i forbindelse med at få den enkelte deltager på banen og dermed skabe mulige samspilsprocesser, er deres arbejde med deltagerindflydelse. Det opleves af teamet som et regulært pres på deres personlighed fordi de på den måde føler de skal have en øget opmærksomhed på den enkelte deltager for eventuelt at sætte ind med omsorg og støtte. Det kræver også ekstra ressourcer i forbindelse med at forsøge at bevare et overblik så man som underviser hele tiden er i stand til at sætte deltagere i gang ved at udfordre dem. Endelig oplever teamet at de ofte bliver mødt af forskellige reaktioner fra deltagerne når de pludselig får mere plads i undervisningen. Gennem deltagerindflydelsen får deltagerne mulighed for at spille ud med deres viden og erfaringer i forskellige henseender og denne fylden i rummet er med til at gøre det sværere for teamet at bevare overblikket og autoriteten. En ting af mere strukturel karakter er det faktum at kurset er et forholdsvis kort forløb, hvilket gør det sværere at sætte deciderede samspilsprocesser i gang. Teamet er altså godt klar over at samspillet er noget der tager tid for at virke men det er som sagt et problem når forholdene ikke er til det og en egentlig opfølgning af processerne kan derfor være vanskelig at efterleve.

Der eksisterer med andre ord en mulighed for læring i teamet i forbindelse med arbejdet med samspilsprocesser og deltagerinvolvering hvis de kan håndtere at deltagerne i nogle tilfælde ved mere end dem selv. De kan prøve at lade være med at opfatte deltagerne viden som en trussel af deres autoritet som underviser eller irritation fordi vedkommende ved noget de ikke selv ved. I stedet ligger der meget mere konstruktiv energi forbundet ved at tænke deltagerviden som en kærkommen ressource. Men det er en kunst at udvise en sådan ydmyghed som teamet ved ikke at være bange for at indrømme at deltagerne viden på nogle punkter er større.

Som antydnet ligger der mange udfordringer i forbindelse med at skabe samspil mellem kursus og arbejde, men hvis kursusvirksomhed skal udgøre en fornuftig ramme for læring er det vigtigt at deltagerne har mulighed for at udvikle praksisfællesskaber hvor alle er ansvarlige og aktive i den praktiske tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen sammen med teamet. Lene og Jette har taget det første skridt i denne retning, men jeg oplever det stadig som at de ikke tør slippe tøjlerne tilstrækkeligt. For mig at se handler det om at udnytte og tage højde for at den enkelte deltager der træder ind i et praksisfællesskab tager erfaringer med fra andre kontekster. Udover at disse erfaringer er med til at forme vedkommendes fremtidige deltagerbaner er de med til at fylde rummet med viden der kan komme alle til gavn. Dette gælder i lige så høj grad for teamet som det gælder for deltagerne, men teamet har desuden den vigtige rolle som formidler af praksisfællesskabets muligheder. Det er altså ikke et spørgsmål om at teamet skal forsøge at distancere sig fra deltagerne i undervisningen i et forsøg på at forsvare sin position i

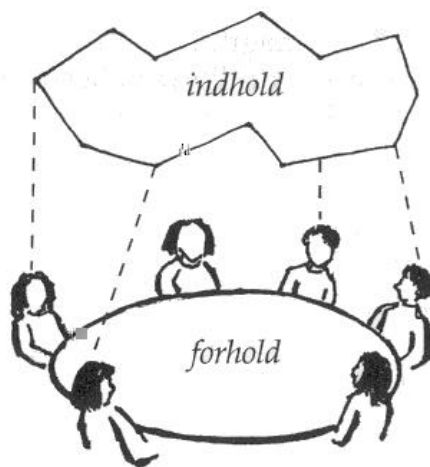
feltet, men derimod et spørgsmål om at træde ned fra katederet og ud blandt deltagerne og blive en del af dem.

Når det er sagt skal der retfærdigvis også lukkes lidt luft ud af ballonen ved at komme ind på at det selvfølgelig er nemmere sagt end gjort at fuldføre ovennævnte udfordringer. Lige meget hvordan man vender og drejer det så er der altid noget på spil i et undervisningsfelt. Som nævnt sætter de strukturelle forhold begrænsninger for hvordan teamet rent praktisk kan tilrettelægge et kursusforløb. Samtidig er teamet underordnet et fastsat kursusformål samt en masse skrevne og uskrevne forventninger til udbyttet fra både Organisationen, Fagforeningen og de konkrete deltagere.

Derudover har jeg iagttaget at der indbyrdes mellem Lene og Jette eksisterer et forhold der både sætter grænser for og åbner muligheder for det faglige samarbejde. Dette forhold udspiller sig blandt andet omkring hvordan det faglige indhold på kurset bliver opfattet og vurderet af henholdsvis Lene og Jette. Deres forskellige holdninger til hvordan omsorgen for deltagerne skal håndteres eller hvilke aspekter af deltagerindflydelsen der skal arbejdes med er således medvirkende til dette forhold som i bund og grund kommer til udtryk som et magtforhold i underviserfeltet. I næste afsnit sætter jeg fokus på dette indbyrdes forhold i teamet og ser på hvilke konsekvenser det har for deres mulighed for læring.

### 5.3. Indbyrdes forhold i teamet

For at illustrere hvad det næste analysetema handler om vil jeg inddrage Henriette Christrups model over forhold og indhold i en gruppe. Ved at inddrage Christrups model og medfølgende teoretiske overvejelser og analyseredskaber råder jeg samtidig bod på den kritik man med rimelighed kan rette mod Bourdieu i forhold til det intrapersonelle. Bourdieu kan bruges til at beskrive de magtkampe og relationer der eksisterer mellem Lene og Jette men han kommer til kort når der skal gives eksplicite forklaringer på hvorfor den enkelte person reagerer og handler på en bestemt måde i dette magtforhold. Selvom Bourdieu bryster sig af at ophæve skellet mellem aktør og struktur så er jeg af den opfattelse at han vægter strukturen og den sociale konstruktion mere end de indre psykologiske processer.



Medarbejderne i mulighedsfeltet (skal) komme overens omkring udviklingen af det faglige – det vil sige skabe indhold. At skabe indhold vil sige at definere virkeligheden. Det at have mulighed for at definere virkeligheden er et spørgsmål om magt. Og magtfordelingen er en del af deres forhold. Det vil sige når teamet sidder omkring bordet i dialog – som det ses på modellen – er det indbyrdes forhold de skaber mellem sig bl.a. et magtforhold, der afgør i hvor høj grad den enkelte har mulighed for at skabe noget indhold dvs. definere virkeligheden. (Christrup 1993, s. 26)

Med udgangspunkt i modellen vil jeg nu vende mig mod teamets eget syn på deres indbyrdes forhold og hvordan de oplever deres samarbejde. Når teamet fortæller om deres samarbejdsform ligner beskrivelsen ikke helt det billede jeg har af det. De er gode til at fortælle om den rent praktiske arbejdsfordeling, om hvem der tager hvilke kursusmoduler og hvem der siger og gør hvad i forskellige situationer. Men det virker ikke som om de selv har fokus på de skjulte processer som jeg har oplevet imellem dem undervejs i forløbet. Når de snakker med mig er det med andre ord det synlige og formelle samarbejde de trækker frem som det gode eksempel, men selv dette synlige samarbejde får karakter af noget uproblematisk der mere eller mindre sker af sig selv. De er gode til at forklare hvilke værdier de lægger vægt på i et samarbejde men når snakken falder på værdier der får samarbejdet til at knirke er det mere så som så med forklaringer. Og når det endelig bliver forklaret er det ikke så meget i forhold til dem selv, men i forhold til andre team i Organisationens.

På den måde kommer deres selvbeskrivelse til at fremstå som lidt af et glansbillede. Jeg er ikke i tvivl om at de prøver at udnytte hinandens forskelle og ressourcer, men for mig at se bliver de skjulte budskaber, transaktioner og kropssprog undervurderet, samt ikke mindst udtalte irritationer hos dem hver især. Om det så er fordi jeg ser anderledes på deres virkelighed eller om det er fordi der er nogle ting Lene og Jette ikke vil italesætte over for mig, hinanden eller sig selv er jeg ikke helt klar over. Det jeg imidlertid er klar over er at deres fremstilling af deres indbyrdes forhold ikke stemmer overens med mit billede. Med andre ord mener jeg at der eksisterer et udtalt magtforhold til grund for teamets adfærd.

### **Magt(mis)brug**

Når jeg taler om at eksisterer et magtforhold mellem Lene og Jette skal det forstås i en dobbeltbetydning indeholdende både en positiv og en negativ dimension. På den positive side ser jeg det som magtbrug hvor man i teamet kommer overens om defineringen af virkeligheden så den enkelte kan folde sig ud i sin styrke, samtidig med at teammedlemmerne gensidigt bekræfter hinanden i en udviklings- og læreproces. På den negative side ser jeg det som magtmisbrug hvor et medlem for eksempel forsøger at definere virkeligheden på bekostning af et andet medlems mulighed for at folde sig ud i sin styrke og blive bekræftet i praksis. Jeg har observeret begge dimensioner af magtbegrebet i det indbyrdes forhold mellem Lene og Jette og jeg vil i det følgende skitsere hvordan jeg har set magtforholdet komme til udtryk i praksis.

I forbindelse med teamets snak om de svage deltagere og hvordan de skulle håndtere det, bemærkede jeg nogle uoverensstemmelser som jeg også har gjort opmærksom på i



beskrivelsen af empirien. For eksempel bestred Lene på et tidspunkt Jettes begrundelse for hvorfor det var hende der skulle kontakte en svag deltager, hvilket jeg så som at Lene egentlig helst selv ville tage sig af kontakten for at være sikker på at det blev gjort nænsomt. Trods gode hensigter om at sikre en omsorgskvalitet kom Lene til at dominere dette forhold. Jeg vil ikke karakterisere det som magtmisbrug men i hvert fald blev Jette forhindret i at udfolde sin styrke eller sine holdninger i praksis. Senere kommer Jette imidlertid igen ved at hun går med på Lenes indirekte måde at kontakte den svage deltager på, men med en kommentar om at adfærd også kan overføres indirekte på andre ting. På den måde bevarer Jette sin egen status trods afkald på hendes oprindelige løsningsforslag, hvorfor jeg vil karakterisere beslutningen som et kompromis.

Imidlertid virkede beslutningen temmelig uklar for mig da teamet efterfølgende gik videre til næste punkt på dagsordenen. Denne uklarhed ser jeg som en naturlig konsekvens af at der er tale om et kompromis hvor den underliggende uenighed om hvordan de svage deltageres adfærd skal tolkes og hvordan der skal reageres derpå, ikke bliver italesat tilstrækkelig. Jeg vil ikke på nuværende tidspunkt komme ind på hvorfor denne italesættelse ikke finder sted, men blot konstatere at uenigheden tydeligst kom til udtryk gennem især Jettes kropssprog. Senere på kurset i forbindelse med planlægningen af samværsregler opstod der imidlertid en bedre arbejdsproces hvor teamets forskellige observationer af svage deltagere blev bragt sammen i et konstruktivt samspil. Denne situation bar i det hele taget meget mere præg af at være et ligeværdigt forhold hvor de i fællesskab kom overens om defineringen af virkeligheden. For mig viser det desuden at de er i stand til at handle instinktivt og intuitivt.

Generelt mener jeg man kan se Lene og Jettes forhold som forholdsvis venskabeligt hvor man behandler hinanden pænt og for det meste udnytter hinandens egenskaber. Men forholdet er også karakteriseres ved at være en konkurrence om hvem der er mest omsorgsfuld over for deltagerne og denne dyst kommer meget apropos kursets tema til udtryk ved en indbyrdes forhandling mellem Lene og Jette. Og det er vel at mærke en forhandling præget af både magtbrug og magtmisbrug. Samme forhandlingstendens synes jeg ikke i samme grad gør sig gældende i forbindelse med arbejdet med at skabe samspil mellem kurset og deltagernes arbejde. En umiddelbar forklaring på det kunne være at teamets habitus ikke i samme grad er på spil i samspilsprocesserne og at teamet i dette forhold snarere står sammen mod deltagerne.

### **Det psykiske kompas**

Til at beskrive forskelligheder i grupper og kategorisering af den enkeltes personlige styrke anvender Christrup et psykisk kompas der er udviklet af psykologen C. G. Jung. Det psykiske kompas kan bruges til at begribe den enkeltes styrke og forskelle mellem personer. Jeg vil ikke gå i detaljer med dette omfattende psykologiske analyseværktøj men blot i kort form gengive den overordnede idé med kompasset.

Kompasset udgøres af tre dimensioner som hver især spænder over en polaritet i psyken. Den første dimension omfatter individets opfattelse af verden hvor der skelnes mellem funktionerne *sansen* og *intuition*. Den anden dimension omfatter individets vurdering i forhold til den indre og ydre verden hvor der skelnes mellem funktionerne *tænken* og *følen*. Sansen, intuition, tænken og følen er de fire grundlæggende psykiske funktioner

der kan være styrende for individets handlinger. Hvordan disse fire funktioner kommer i spil er individuelt forskelligt fra person til person men individet vil altid have én af funktionerne som sin hovedfunktion. Den fungerer som den styrende i personens liv og spiller oftest sammen med en hjælpefunktion fra den modsatte dimension. Den tredje dimension omfatter individets indstilling hvor der skelnes mellem *ekstrovert* og *introvert* (Christrup 1993, s. 31ff).

Jeg vil som sagt ikke gå nærmere ind i det psykiske kompas, men blot anvende Christrups pointer i forbindelse med begribelsen af forskelle og personlige styrkesider i et team. Grunden til at jeg ikke vil gå nærmere ind i en decideret analyse af kompasset eller Jungs psykologi er dels at specialet ikke har et sådant indrepsykologisk sigte, dels at jeg forholder mig en anelse skeptisk over for brugen og anvendelsen af Jungs typologier i praksis. Som Christrup også er inde på i sin bog er der en voksende tendens til at bruge Jungs typologier til at teste medarbejdere i arbejdslivet. Dette foregår typisk gennem den amerikanske udarbejdede test Myers-Briggs Typeindikator (MBTI), men den forekommer mig at være temmelig teknisk betonet hvilket jeg mener kan give et lidt for unuanceret billede af den enkelte person. Ligesom Christrup finder jeg at det er nødvendigt at supplere en sådan test med en grundig dialog med udgangspunkt i arbejdspraksis.

Når jeg alligevel har valgt at give det psykiske kompas plads i specialet skyldes det at det omfatter begreber jeg mener kan give et billede af forskellene mellem Lene og Jette. Jeg vil ikke forsøge at tegne Lenes og Jettes individuelle kompas (da det som nævnt ville kræve at jeg lavede en test med dem, hvilket jeg ikke er certificeret til), men derimod bruge kompassets begreber til at sætte ord på de iagttagelsesledende forskelle jeg har gjort mig i empirien.

Udover de allerede nævnte beskrivelser af teamets samarbejde omkring svage deltagere og samspilsprocesserne kommer Lene og Jettes forskelle til udtryk under planlægningen af programpunktet "Bakspejlet" (sekvens 4 side 32). Her iagttog jeg blandt andet at Lene gerne vil uddybe og diskutere tingene før der tages en endelig beslutning og handles, hvorimod Jette gav udtryk for det modsatte ved at hun godt bare ville prøve sig lidt frem og stole på intuitionen. Konsekvensen af forskellene i denne lille episode blev at det var Lene der så at sige "vandt kampen" og Jette der kapitulerende glattede spændingen ud. Men som tidligere nævnt foregik denne glatten ud med en baggrund af bagvedliggende irritation aftegnet i kropssproget.

Ovenstående eksempel er karakteristisk for hvordan jeg har oplevet forskellene mellem Lene og Jette. Set i forhold til dimensionerne i det psykiske kompas svarer det til at Lene har tænken som sin hovedfunktion mens det for Jettes vedkommende er intuitionen. For at få et indtryk af hvad dette mere konkret vil sige i det psykiske kompas gengiver jeg et eksempel fra Christrup der karakteriserer nogle forskelle mellem netop tænken og intuition:

En person, der har sin styrke i tænke-sansen med en ekstrovert indstilling, kan have tendens til at definere et univers, der udspringer af traditionens paradigme: den tekniske rationalitet. Her er den professionelle eksperten, hvor det gælder om objektivt og neutralt at forholde sig til virkeligheden, så en velkendt problemtype kan identificeres, hvorefter en af de velkendte metoder i den professionelle repertoire kan bringes i anvendelse. (...) En person, der har sin styrke i intuition-tænken, kan have tendens til at definere sit univers i retning af

det nye paradigme: den professionelle reflekterende praktiker, der involverer sig og samtidig reflekterer over sit eget udgangspunkt. (Christrup 1995, s. 184)

I mere direkte forhold til Lene og Jette kan man sige at Lene er den der vurderer hvad der kan lade sig gøre og hvad der ikke kan lade sig gøre i forskellige situationer af teamets arbejde. Derved kommer hun let til at bremse nogle af Jettes intuitive og fantasifulde ideer. Jette kigger nemlig på hvilke muligheder der ligger i en given situation og handler der ud fra. Lenes dominerende rolle, der formentlig er meget naturlig set i relation til de nævnte typeforskelle, bliver yderligere bekræftet ved at Jette fortæller at hun indtager en anden rolle når hun er på andre kurser. I denne anden rolle kan det være at sammensætningen af teamet gør at hun lettere kan få luft for sine umiddelbare og kreative ideer.

Lene har en intention om at hun godt kunne tænke sig at blive bedre til at være mere pågående i sin underviserstil, men har samtidig et indgroet behov for at vende tingene før der handles. Jette har det ikke overraskende lige omvendt. Hun har en tendens til helst at ville gå lige på i situationen, men kommer til at opgive det når Lenes behov for at vende tingene først spiller igennem. Igen fører det til at Lene kommer til at virke dominerende i forholdet, selvom Lene heller ikke får ordentlig mulighed for at vende tingene. Et andet billede på deres indbyrdes forskelle er deres opfattelse og forståelse af begrebet ligeværdighed. Kort fortalt forstår Lene det som at andre skal melde ud og Jette forstår det som at andre skal have plads. Det symboliserer forskellen meget godt da Jette gerne vil have plads (men ikke altid får den) og Lene gerne vil have at man tager plads (men ikke altid giver den).

Til billedet af forskellene i teamet hører også de mere formelle forskelle i og med at Lene og Jette har to forskellige ansættelses- og tilhørsforhold til Organisationen. Lene er fastansat i uddannelsesafdelingen mens Jette er tilknyttet på freelancebasis da hun er også er ansat andet sted. Denne forskel i ansættelsesforhold er for mig at se med til at legitimere Lenes dominerende position i teamet. Et andet aspekt der bidrager til forskellen i teamets positioner i feltet er deres forskellige psykiske kompasser, eftersom tænken som type er udtryk for en maskulin egenskab i modsætning til den mere feminine intuition.

Når teamet fortæller om deres samarbejdsform bliver der givet udtryk for en konsensus ved positivt ladede værdier som respekt, accept, ligeværd og så videre – alt sammen for at der kan skabes indbyrdes tillid. Teamet lægger vægt på at konstruere et positivt billede af sig selv for mig og for dem selv, selvom virkeligheden ser lidt anderledes ud eftersom der tilsyneladende ikke er så stor tillid til stede som man ellers gerne vil give udtryk for og eftersom de ikke lægger den samme betydning i begreberne. Det er ikke muligt for mig at vurdere om teamet selv tror på det billede de italesætter over for mig eller om det vitterligt er udtryk for en blødsøden konsensus Lene og Jette imellem om ikke at blotlægge eventuelle konflikter i min eller hinandens tilstedeværelse. Denne tilsyneladende konfliktskyhed bliver sat i et interessant relief af følgende citat af Christrup:

Når vi ikke kan bearbejde ondskaben konstruktivt foretrækker vi at undlade at italesætte den i en organisations-offentlighed og i stedet fokusere på det gode vi har intentioner om at gøre. (Christrup I: Inger Jensen, under udg.)

Det er for mig et godt billede på hvordan jeg ser teamets indbyrdes forhold selvom jeg ikke vil bruge et så stærkt ord som ondskab i betegnelsen af de skjulte transaktioner der lurar under overfladen. Men selvom teamet fortæller mig at det er vigtigt at der er tillid og respekt til stede i teamet for at de kan fungere og lære sammen, så er det altså ikke helt mit indtryk at denne tillid altid er til stede i deres samarbejde. Det har selvfølgelig en betydning at jeg har været til stede under deres samarbejde, men alligevel er det mit klare indtryk at der ligger nogle skjulte, potentielle konflikter og lurar. Grunden til at der ikke bliver lukket op for denne konflikt mener jeg netop ligger i den manglende tillid i teamet samt manglende tid og lyst til at gøre noget ved det. Det kan ganske enkelt være et for stort pres på det enkelte teammedlem at lukke op for uenigheden, et pres der måske er vigtigere at tage hånd om end om at konflikten bliver behandlet.

Ikke desto mindre mener jeg at kimen til enten at fremme eller hæmme læringen i teamet ligger i om de er i stand til at håndtere konflikterne på andre måder end ved at gå i forsvarsposition eller ved kollektivt at fortrænge det. Med andre ord mener jeg det er

konflikterne og de defensive rutiner er det dog også nødvendigt at inddrage folk udefra til at danne sig et indtryk af de grundlæggende antagelser.

Jeg har efterhånden fået givet et billede af at læring og udvikling i et team mere er et spørgsmål om konflikt end om harmoni. Mit budskab er imidlertid ikke at konflikter er noget skidt som for alt i verden skal minimeres, men derimod at konflikter er en uundgåelig del af forholdet i ethvert teamsamarbejde. Der ligger mange vigtige informationer gemt i konflikter; informationer teamet kan have meget gavn af at blive bevidste om og bruge aktivt i deres fremtidige arbejde i andre team. Derfor mener jeg at det er afgørende for teamets læring at de er i stand til at håndtere konflikterne og bryde de eksisterende defensive rutiner.

Indtil videre har jeg koncentreret mig om teamets indhold og forhold på det konkrete kursus og i den forbindelse hvad der er med til henholdsvis at hæmme og fremme læringen. Jeg vil i det næste analysetema vende blikket mod et andet forhold teamet er en del af, nemlig feltet bestående af undervisere fra hele Organisationen. I dette felt tager hver enkelt team og underviser erfaringer med fra deres respektive kurser og skaber på den måde en ny indhold/forholdskonstellation mellem underviserne. Indholdet er her så at sige holdninger, viden og erfaringer omkring læring og konflikter i team. Jeg vil komme ind på at denne viden kan være meget værdifuld for hele Organisationen og den enkelte underviser, men det er også en viden der er svær at dele i fællesskabet fordi der eksisterer magtkampe om positionerne i feltet.

#### **5.4. Undervisernes position i feltet**

Min empiri er som før nævnt indsamlet på et konkret kursus med fokus på Lene og Jettes planlægning og gennemførelse af undervisningen samt refleksioner over egen praksis. Det er således kun et lille udsnit af deres arbejdsliv jeg har været vidne til og kun et lille indtryk jeg har fået af hele Organisationen. Imidlertid blev jeg undervejs opmærksom på at Lene og Jettes kollegiale relationer til de øvrige undervisere i Organisationen spiller en stor rolle i det daglige og i den sidste ende også for deres muligheder for at lære og udvikle sig som undervisere. Jeg har ikke haft mulighed for at undersøge deres udtalelser nærmere omkring det underviserfelt Lene og Jette er en del, og det har da heller ikke været en del af den oprindelige problemformulering eller ambition at jeg skulle gøre det. Jeg vil alligevel komme ind på undervisernes position i feltet, da jeg mener det spiller en vigtig rolle for forståelsen af hvad der fremmer og hæmmer underviserens læring i team. På grund af specialet afgrænsning vil jeg imidlertid ikke gå lige så dybt her som ved de øvrige analysetemaer, men blot antyde nogle centrale aspekter af relevans for besvarelsen af problemformuleringen.

Lene giver udtryk for at hun har lært at hvis man skal løse nogle kollektive opgaver blandt underviserne så kommer man længst med at udvise åbenhed i forhold til den viden man selv sidder inde med. Det gælder med andre ord om at stille sin viden til rådighed og samtidig melde ud om egen uvidenhed hvorved kollektivet i princippet lærer mere og opnår en bedre løsning på det pågældende problem. Det er imidlertid ikke kun i forbindelse med løsning af konkrete opgaver at denne åbenhed om egen viden og ydmyghed om egen uvidenhed er essentiel. Det gælder i lige så høj grad under både formelle og uformelle udvekslinger og bearbejdelser af undervisernes erfaringer med at



som for eksempel den bureaukratiske. Mintzberg giver en god beskrivelse af adhocratiets konfliktfyldthed:

Ingen strukturer er mere Darwinistisk end adhocratiets – den støtter de stærke, så længe de forbliver stærke, og knuser de svage. Strukturer der er så flydende, har tendens til at være utrolig konkurrenceprægede og ind imellem hensynsløse – de udklækker alle mulige politiske kræfter. Franskmandene har et rammende udtryk for det: un panier de crabes – en kurvfuld krabber, der alle bruger kløerne mod hinanden for at komme øverst, eller slippe væk. (Mintzberg 1983, s. 276 I: Christrup 1993, s. 21)

Adhocratiets funktion og struktur med den hele tiden iboende risiko for konflikt, skaber en kolossal udfordring hvis man vil skabe vidensdeling. Evnen til at forholde sig til konflikterne bliver et afgørende aspekt for Organisationen, feltet og ikke mindst den enkelte underviser i den henseende. Samtidig skaber det vanskelige kår hvis man vil have underviserfeltet til at fungere som et decideret praksisfællesskab der netop er afhængig af den viden der er til stede i fællesskabet og eksisterer på grund af at deltagelsen i fællesskabet har værdi for medlemmerne. Det er i praksisfællesskabet at viden gerne skulle formidles, bearbejdes og udvikles så den enkelte underviser bliver bedre i stand til at udføre de konkrete opgaver i teamet og på kurser.

Hvis man tager kønsperspektivet fra analysen af teamets omsorg for deltagerne mener jeg der er en vigtig pointe i forholdt til at fremme eller hæmme læringen, eftersom jeg mener det er vigtigt at der fungerer en harmoni mellem de typisk feminine og typisk maskuline værdier der er på spil i feltet. Begge værdier er vigtige og begge er til stede i underviserpraksissen, men når det kommer til vidensdeling eller mangel på samme så er det de maskuline værdier der er dominerende. Det er maskulint at ville hævde sig på bekostning af andre, at fremhæve egne succeser frem for fiaskoer og ikke mindst at bruge egne styrker til at forsvare sin position i feltet. Der hersker på den måde en udpræget kampkultur i underviserfeltet – en kultur der kan virke hæmmende for læringen selvom den indbyrdes konkurrence også kan medføre ny viden og læring. Men det kræver stadig at der foregår transaktioner af erfaringer og viden underviserne imellem.

## **5.5. Forstyrrelse og konfliktfyldte relationer**

I dette sidste analysetema vil jeg komme ind på teamets begreb om forstyrrelse som de udtrykker i en dobbelt betydning afhængig af hvem det er i fokus for forstyrrelsen. Ud over at teamets opfattelse af forstyrrelsesbegrebet fortæller hvordan de opfatter sig selv mener jeg også at man kan karakterisere de forskellige relationer underviserne indgår i som værende udtryk for forstyrrelser af den ene eller anden karakter. For mig at se ligger der både hæmmende og fremmende kræfter i begrebet om forstyrrelse, hvorfor jeg mener det er relevant at forholde sig til de forskellige forstyrrelser som en mulighed for udvikling og læring.

Ordet ”forstyrrelse” er teamets eget begreb som allerede blev præsenteret for deltagerne tidligt den første dag på kurset. Det er et af tre elementer i teamets læringsbegreb, hvor de to andre elementer er ”tid” og ”kærlighed”. Til sammen beskriver de tre elementer hvad der skal til for at skabe god læring, og derfor er det også baggrunden for hvordan teamet har valgt at gribe kurset an på. Der skal altså både være tid til at reflektere og fordøje sine indtryk, der skal være plads og tryghed til at udfolde sig i rummet uden at blive gjort til

grin, og der skal være en lyst og villighed til at lade sig forstyrre og bryde egne forståelser af det faglige indhold ved at vende det på hovedet. Denne forståelse af forstyrrelse kan sidestilles begrebet overskridende læring.

Teamet opererer imidlertid også med en anden forståelse af ordet når fokus er på teamet selv og deres forstyrrelse eller mangel på samme. Der er der ikke tale om overskridende læring men derimod de situationer hvor der er modstand og uro i de sociale relationer på kurset. Når en deltager for eksempel påvirker eller forstyrrer en af underviserne med holdninger om et fagligt emne som ligger underviseren meget på sinde, eller når en kursist udtrykker irritation, verbalt eller kropsligt, over undervisningen, teamet, andre kursister, eller når en kursist blot er helt på vildspor eller på anden måde giver indtryk af svaghed.

Disse to former for forstyrrelse illustrerer hvad der er i fokus på kurset alt efter om man ser det i forhold til teamet eller deltagerne. Teamet skal som nævnt sælge en vare af en vis kvalitet men ikke nødvendigvis selv udvikle sig og frem for alt ikke lade sig forstyrre. Denne holdning hænger formentlig sammen med magtspillet i feltet hvor underviserne hele tiden kæmper om positionerne og gør alt for ikke at vise svaghedstegn. Deltagerne derimod skal helst udvikle sig eftersom det er en del af den vare de køber. En af de måder deltagerne udvikler sig på er netop ved at blive og ved at lade sig forstyrre. Teamet giver udtryk for at dér hvor de reelt går ind og lader sig forstyrre er når de er alene sammen i pauser og om aftenen. Der mener de selv at de er gode til at snakke sammen om hvordan de har oplevet forskellige situationer, og hvad de eventuelt skal tage handling på. Teamet er opmærksomme på at der kan ske ting i undervisningen som ikke er planlagt og siger at denne form for forstyrrelse ikke er noget der volder problemer, da der er forståelse for dette i teamet. Generelt mener teamet at forstyrrelsen mest er at finde på deltagersiden.

Teamet giver udtryk for at de godt vil lade sig forstyrre af hinanden når bare det ikke foregår i selve undervisningen, men derimod i pauserne, til teammøderne eller når de er på instruktørweekends. Der får det en anden rolle hvor det er legitimt at miste overblikket og ikke at have svar på alt. Teamet giver altså indtryk af at der hersker en anden logik når man ikke står som den der skal lære andre noget, men i stedet er den der skal lære. Jeg er imidlertid i tvivl om denne lyst til selv at blive forstyrret når de er alene i teamet eller sammen med andre undervisere er reel. Tidligere har jeg fokuseret på de indbyrdes forhold i teamet og jeg har perifert været inde på det magtspil der tilsyneladende eksisterer i resten af underviserfeltet. Dette indbyrdes forhold og magtspillet i feltet giver med andre ord ikke indtryk af at være disponeret til at rumme en kollegial forstyrrelse som led i en dybere læringsproces. Tværtimod har jeg indtryk af at viljen, lysten og modet til at lade sig forstyrre måske lige frem er mindre i forholdet til kollegaerne i teamet og i feltet end det er tilfældet i forholdet til deltagerne på det konkrete kursus.

Hvorvidt man som underviser vil lade sig forstyrre eller ej er ikke kun et spørgsmål om at beslutte sig for det, men i lige så høj grad et spørgsmål om feltets sammensætning og den position man indtager i feltet. Med Bourdieus ord kan man sige at de objektive strukturer er indlejret i underviserens habitus og at enhver handling derfor foregår i overensstemmelse med feltets magtstruktur. En ændring af magtforholdene er vanskelig at gennemføre for den enkelte underviser da magtstrukturen konstant reproduceres og holdes i live af dem der har position i feltet. For at skabe en udvikling hen imod større



vidensdeling og læring i team er det med andre ord nødvendigt at ændre de objektive strukturer. En beskrivelse af sådanne udviklingstiltag ligger ikke inden for rammerne af dette speciale, men jeg vil i perspektiveringen komme med nogle bud på hvordan man som konsulent kan skabe udvikling i underviser-team.



## 6. KONKLUSION

Specialets problemformulering lyder:

**Med udgangspunkt i et konkret eksempel på teamteaching analyseres hvilke forhold der fremmer og hæmmer undervisernes læring i team.**

Jeg vil i det følgende gøre rede for hvilke aspekter ved det konkrete teams praksis jeg vil betegne som henholdsvis fremmende og hæmmende for læringen. Aspekterne er resultatet af det analysearbejde jeg har foretaget på min indsamlede empiri; et analysearbejde der strækker sig fra de første umiddelbare observationer under kurset til de teorinære betragtninger i den afsluttende analysedel. Jeg vil bevare aspekterne i den tematiske sammenhæng de er analyseret ud fra da jeg mener det samtidig giver et billede af den sammensatte og komplekse virkelighed teamet er en del af.

Det der er med til at skabe læring i teamet er for mig at se når underviserne reflekterer over deres egen praksis og ikke blot overvejer hvordan denne praksis gavner deltageres læring men også deres egen. I henhold til mine observationer og tolkninger synes jeg imidlertid ikke at teamet i tilstrækkelig grad giver udtryk for et sådant fokus på egen læring. Derimod har de et stort og velbegrunderet dobbeltfokus på deltagerne forstået som et fokus både på deltageres adfærd og på samspillet mellem kursus og deltageres respektive arbejde. Det er dette dobbeltsyn jeg har analyseret under temaet ”fagligt indhold i teamet”.

Undervisernes fokus på deltageres adfærd har jeg vist kommer til udtryk som en dobbeltkultur bestående af både omsorg og kamp. Omsorgskulturen er i sin natur repræsentant for en kvindelig logik mens kampkulturen repræsenterer en mandlig. For underviserne handler omsorgen om at sørge for at alle deltagerne kommer ’hele’ hjem fra kurset samt skabe lige muligheder for læring. Kampkulturen kommer derimod til udtryk ved at underviserne gør meget for at bibeholde distancen og autoriteten over for deltagerne af frygt for positionen i feltet. Denne distingveren er primært i forhold til de stærke deltagere som så heller ikke får den fornødne omsorg eller tilstrækkelig med udfordringer for læringen. Modsætningen mellem den kvindelige omsorg og det mandlige magtspil er et forhold som de to kvindelige undervisere er nødt til at forholde sig til for at positionere sig i underviserfeltet. De er med andre ord nødt til at retfærdiggøre sig dels som kvinder i forhold til omsorgskultur og kampkultur, dels som underviser i forhold til magtspillet mellem teamet og deltagerne.

I forhold til undervisernes læring vil jeg sige at retfærdiggørelseskampen om at definere sig selv som kvindelig underviser i en (underviser)verden domineret af mænd både er fremmende og hæmmende. Den er fremmende for læringen i den forstand at den tvinger underviserne til at reflektere over egen praksis. Derudover giver deltageromsorgen en nuanceret forståelse af deltageres forskelligheder og læringspotentialer, der anvendt fornuftigt kan være med til at højne effektiviteten af kurset. Det giver med andre ord et godt udgangspunkt for at skabe individuelle samspilsprocesser. Derimod mener jeg at retfærdiggørelseskampen og fokuset på de svage deltagere dels fjerner fokuset fra de stærkere deltagere, dels kan føre til at deltagerne ikke får tilstrækkelig udfordring.

Deltagerne bliver hjulpet men kun så langt at teamet er sikre på at de tager hele hjem. Endelig mener jeg at kampen om retfærdiggørelse hæmmer undervisernes læring i den forstand at det opfattes som vigtigere at bevare et succesfyldt ydre end at lade sig forstyrre og lære. For Lene og Jette kunne det være en udfordring at bevidstgøre og italesætte rollen som omsorgsydere både i forhold til svage og stærke deltagere og i forhold til hvilken omsorg og hvor meget omsorg der er hensigtsmæssig i relation til læring og forstyrrelse af deltagerne.

I forbindelse med teamets arbejde med at skabe samspil mellem kursus og arbejde mener jeg i sig selv der er meget læring forbundet med at forsøge at skabe disse processer. Det nødvendiggør at underviserne er i stand til at koble teori fra kurset med deltagerens forskellige praksisser hvilket på dette kursus blandt andet blev gjort gennem konkrete forhandlingsøvelser ud fra deltagerens egen hverdag. Samtidig giver det teamet mulighed for at udnytte deres observationer i forbindelse med ydelsen af omsorg. Denne viden er yderst værdifuld når der skal sættes ind med individuelle samspilsprocesser, eftersom teamets indlevelse i de enkelte deltagere og kendskabet til den konkrete arbejdssituation er en vigtig del i en vellykket samspilsproces. En vigtig læring er derfor også at man som team er i stand til at bygge bro mellem kursus og arbejde ved at være bevidst om at læring ikke kun finder sted det ene sted.

Jeg fandt imidlertid at Lene og Jette manglede et mere nuanceret fokus på den enkeltes deltagerbane og at de heller ikke i tilstrækkelig grad gav den enkelte mulighed for selv at overveje sin egen vej gennem de forskellige praksisfællesskaber. Jeg savnede et noget mere differentieret deltagerfokus i forbindelse med iværksættelsen af samspillet. Et øget fokus på deltagerbaner kunne samtidig medføre større indsigt i hvilke deltagerressourcer der er tilstede på kurset og dermed også en mulighed for at kollektivisere den samlede viden. Ligesom det var tilfældet med omsorgsarbejdet, så virker det ikke som om at teamet har tilstrækkelig mod og vilje til at kaste sig fuldstændig ud i at arbejde med deltagerindflydelse på kurset. Teamet frygter for deres position i feltet på grund af de ressourcestærke deltagere og for at de skal miste overblikket som undervisere. For Lene og Jette kunne det være en udfordring at prøve ikke at se sig selv som dem der hele tiden skal have det fulde overblik og vide mest, men i stedet træde ned fra katederet og ud blandt deltagerne.

Teamets diskussioner og overvejelser i forbindelse med ovennævnte krævende dobbeltsyn præger i den grad det indbyrdes forhold og evnen til at samarbejde. Teamet italesætter imidlertid et andet billede af dette indbyrdes forhold end det billede de har givet udtryk for i praksis. Teamet trækker det synlige og formelle samarbejde frem, men overser efter min opfattelse det usynlige og uformelle. Det formelle får endda efter min mening karakter af noget uproblematisk og konfliktløst. Som jeg ser det kan det indbyrdes forhold imidlertid i højere grad karakteriseres som konflikt end som harmoni. Det indbyrdes forhold er for mig at se et magtforhold omkring defineringen af virkeligheden og udviklingen af det faglige. Når teamet ser på sig selv er det i den positive forståelse af magt som magtbrug, men de har efter min mening ikke blik for den negative forståelse af magt som magtmisbrug. Jeg har oplevet flere tilfælde hvor Lene og Jette hver især er blevet forhindret i at udfolde deres styrke på grund af den andens adfærd og psykiske univers. Dette har blandt andet ført til ukonstruktive kompromiser og uklare beslutninger. Magtforholdet kommer også til udtryk som en konkurrence om hvem





## 7. PERSPEKTIVERING

### 7.1. Hvordan kan man skabe udvikling i team som konsulent?

Som jeg var inde på i slutningen af analysen kræver det en ændring af de objektive strukturer hvis man vil skabe udvikling hen imod større vidensdeling og læring i team. En sådan er vanskelig at gennemføre for den enkelte underviser eftersom magtstrukturene dels er indlejret i 2 bitus, (dels kontant5 rproduceresg af dmf der varpositionen fkeltt. Dret ) Tj 0 -14.25 TD -0

silltespøgsm l. Dretdesynspunkft unde st tltsg afLvis Tlinleff Nideldnf deri nit  
detagelse't srtivr ff l ge desom konsulenge

ud af hvordan de forskellige styrker kan forenes uden at det sker på bekostning af den enkelte underviser.

Udover at fokusere på den enkelte undervisers styrker og svagheder kan konsulenten prøve at skabe udvikling ved at hjælpe til med at få etableret et samarbejde, hvor underviserens arbejds- og livserfaringer bliver bragt i spil med henblik på at skabe nye læreprocesser. Man kan sige at samarbejdet skal bringe den tavse viden i spil og bygge på den læring underviserne kommer med fra andre arbejdssammenhænge. Dette samarbejde kunne meget vel virkeliggøres ved at se underviserfeltet som et praksisfællesskab hvor der er lyst og tillid til at dele viden på tværs af både team og undervisere. Man kan imidlertid hævde at teorien om praksisfællesskaber har svært ved at forklare hvordan fællesskaberne udvikler sig, herunder hvordan de fuldgældige medlemmer af praksisfællesskaber lærer. Det har Niels Warring imidlertid et bud på hvordan man kan råde bod på:

Bedre læringsbetingelser kan etableres, hvis man så at sige får sat en parentes om sin fulde deltagelse i praksisfællesskabet og får omdefinert rollen til at være perifer. Dermed bliver det legitimt at være i en læringssituation, fordi man netop er perifer i forhold til det grundlæggende effektivitets- og økonomiseringskriterium, arbejdet organiseres ud fra. (Warring 1999).

I mine ører lyder det som en spændende tanke som jeg langt hen ad vejen kan tilskrive mig om end jeg er skeptisk for om det kan lade sig gøre i virkeligheden eller om det blot er en utopisk tanke. Dette skal ses i lyset af mine observationer og analyse af magtspillet i underviserfeltet hvor jeg blandt andet giver udtryk for, at personlig status øjensynlig rangerer højere end kollektiv udvikling. Med andre ord vil magtspillet og de objektive strukturer ofte være determinerende for hvilke udviklingsmuligheder der kan lade sig gøre i praksis.

På den måde er jeg tilbage ved start når jeg konkluderer at det i så fald kræver en ændring af de objektive strukturer hvis man vil skabe udvikling. Men man kan også vende det om og sige at al konsulent- og udviklingsarbejde skal have blik for både underviserens konkrete praksis og de strukturelle forhold der omgiver selvsamme praksis. Som konsulent handler det om at have indsigt i de komplekse sammenhænge der udgør underviserens liv og udvikle kompetence til at handle i forhold hertil.

Afslutningsvis vil jeg nævne at jeg ser en interessant udfordring i at kombinere konsulentbrugen med Warrings idé om at sætte en parentes om den fulde deltagelse og omdefinere deltagelsen til legitim perifer. Konsulenten kunne i den forbindelse være med til at skabe et praksisfællesskab hvor det var legitimt at være den lærende som havde brug for andre deltagers viden og erfaringer. Og så kan det godt være at det er naivt og utopisk, men uden eksperimenter og kreative forsøgsprojekter har jeg i hvert fald svært ved at se hvordan man kan skabe udvikling i team.





## **Teammødedeltagelse og interview**

Interviewene var et af de vigtigste redskaber i kontakten med min empiri da det primært er dem som har dannet grundlaget for analysen. Trods gode intentioner om åbenhed i forhold til nye vinkler og perspektiver har jeg dog efterfølgende måtte erkende at jeg til tider har overset vigtige informationer og interessante kommentarer fra informanterne, og i stedet ladet fokus glide over på noget andet jeg fandt interessant. På denne måde har interviewguiden til tider været en klods om benet.

Jeg har været opmærksom på at en af de største kritikpunkter ved det kvalitative interview er interviewerens magt til at forme interviewet og dermed interviewresultaterne i en ønsket retning ved at stille informanterne ledende spørgsmål. Kritikken er berettiget for så vidt at der foreligger en risiko for at interviewresultaterne påvirkes i for stor udstrækning af spørgsmål formuleret af intervieweren. Jeg har forsøgt at være opmærksom på ikke at falde i denne fælde, men har samtidigt måtte erkende at det har været vanskeligt helt at undgå at stille informanterne ledende spørgsmål. Løsningen på problemet har så været også at analysere mine spørgsmål og deres mulige påvirkning af det afgivne svar.

Ulempen ved såkaldt semi-strukturerede interview er at de ikke ændrer praksis, men bevæger sig på en pæn overflade. Det semistrukturerede interview er for fastlagt til at kunne rumme og indfange kompleksiteten. Det modsatte er tilfældet i forbindelse med dialog som er en skabende proces, hvor man så at sige slækker på egokontrollen. I forlængelse af dette kan man overveje hvordan de spørgsmål jeg stiller under teammøderne stiller sig i forhold til det faktum at teamet har været på hele dagen og formentlig er trætte og udkørte.

### **8.3. Teori i samspil med empirisk datamateriale**

Bourdieu har givet mange redskaber til at forstå det felt jeg har bevæget mig i og jeg har efterfølgende gjort mig nogle metateoretiske betragtninger over hans teori og udgangspunkt. Bourdieu forsøger at ophæve dikotomien mellem agent og struktur ved i stedet at fokusere på relationen mellem dem. Det er imidlertid min opfattelse at hans teori alligevel har tendens til at lade strukturen være determinerende for agenten, idet både felt og habitus er styret af strukturen. Teorien beskriver en struktur i feltet og en struktur i habitus. Jeg mener der mangler en klarere skitsering af hvorvidt agenten er mere end sin habitus, struktureret af de objektive relationer i felter.

Bourdieus teori er svær at håndtere i praksis da den forudsætter et længerevarigt kendskab til empirien og et stort empirisk materiale for at afdække teoriernes aspekter. Bourdieus teori er på mange måder en omfattende teori der rummer hele verden i sin forklaring af relationen mellem agent og struktur.

### **8.4. Erfaringer med internetsiden**

En af de mulige praktiksteder jeg har været i kontakt med spurgte til hvor meget og hvad internetsiden ville offentliggøre, om jeg ville lægge alle mine resultater og refleksioner omkring casen til offentlig skue. Det medførte en længere og meget interessant diskussion omkring etik og anonymitet på internettet og i al almindelighed. Jeg fik utrolig

meget ud af denne diskussion, især disse etiske overvejelser og hvad internetsidens offentlighed i realiteten betyder for dem der omtales.

I forlængelse af erfaringerne med ovennævnte praktiksted har det på internetsiden ikke været muligt at læse om hvilke steder jeg har været i kontakt med eller hvor jeg endte med at finde en case til speciale. I det hele taget ændrede jeg helt fokus på internetsiden så det nu udelukkende er muligt at læse noter og anmeldelser af faglitteratur, læse artikler om teoretiske problemstillinger og metodeovervejelser. I min speciale dagbog kan man følge med i mine refleksioner over det at skrive speciale, samt teoretiske spørgsmål. Der bliver ikke offentliggjort materiale der på nogen måde kan støde andre folk. Udover at der ikke står noget om min case (sted og personer) bliver der ikke nævnt eksempler fra empirien. Dette skyldes udelukkende etiske overvejelser og hensynet til mine kilder og case.



## 9. LITTERATURLISTE

- Alrø, Helle og Dirckinck-Holmfeld, Lone (1997). Videoobservation. Aalborg Universitetsforlag.
- Andersen, Ib (red.) (1992). Om kunsten af bedrive feltstudier. Samfundslitteratur.
- Andersen, Linda (1999). Facader & Facetter. Roskilde Universitetsforlag.
- Andersen, Tom (1996). Reflekterende processer. Dansk Psykologisk Forlag.
- Argyris, Chris & Schön, Donald (1996). Organizational Learning II: Theory, Method and Praxis.
- Argyris, Chris (1998). On Organizational Learning. Blackwell.
- Bevort, Frans (m.fl.) (1995). *Engagement i arbejdet*. Handelshøjskolens Forlag.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J.D. (1996). Refleksiv sociologi. Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, Pierre (1997). Af praktiske grunde. Hans Reitzels Forlag.
- Brauner, Mikael (red.) (1999). Portræt. Roskilde Universitets Center.
- Burr, Vivien (1995). An introduction to Social Constructionism. Routledge, London.
- Callewaert, Staf (1992). Kultur, pædagogik og videnskab. Akademisk Forlag.
- Callewaert, Staf (red.) (1994). Pierre Bourdieu - centrale tekster. Akademisk Forlag.
- Callewaert, Staf (1997). Bourdieu-studier. Københavns Universitet.
- Christrup, Henriette (1993). Konflikt og kærlighed i adhocratiet. Samfundslitteratur.
- Christrup, Henriette (red.) (1999). Nærværskommunikation. Roskilde Universitetsforlag.
- Fisher, Roger og Ury, William (1984): Få "ja" når du forhandler. Borgen.
- Fog, Jette (1994). Med samtalen som udgangspunkt. Akademisk Forlag.
- Hansen, Bjarne Gorm (red.) (1997). Voksenliv og læreprocesser i det moderne samfund. Munksgaard.
- Haslebo, Gitte (red.) (1998). Konsultation i organisationer. Dansk Psykologisk Forlag.
- Hermansen, Mads (1996). Læringens univers. Forlaget Klim.
- Illeris, Knud (1994). Læring, udvikling og kvalificering. EVU-gruppen, Roskilde
- Illeris, Knud (1999). Læring. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud (red.) (1998). Udspil om læring og didaktik. EVU-gruppen, Roskilde.
- Jørgensen, Jette Beck (1991). Organisationsfotografering. Handelshøjskolen, København.
- Jørgensen, Marianne Winther og Phillips, Louise (1999). Diskursanalyse. Roskilde Universitetsforlag.

- Kneer, Georg & Nassehi, Armin (1997). Niklas Luhmann - introduktion til teorien om sociale systemer. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, Steinar (1997). Interview. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, Steinar og Nielsen, Klaus (red.) (1999). Mesterlære - læring som social praksis. Hans Reitzels Forlag.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). Situated Learning. Cambridge University Press.
- Løngren, Hanne & Jensen, Leif Becker (red.) (1997). Kreativitet i forskning og formidling. Institut for Datalogi, Kommunikation og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.
- March, James G. (1995). Fornuft og forandring. Samfundslitteratur.
- Mathiesen, Anders (1999). Projektarbejde i praksis. Unge Pædagoger.
- Morsing, Mette (1995). Omstigning til paradis?. Handelshøjskolens Forlag.
- Niederst, Jennifer (1999). Web Design In a Nutshell. O'Reilly & Associates.
- Nielsen, Jakob (1999). Designing Web Usability. New Riders.
- Nielsen, Lise Tingleff (1998). Udvikling gennem deltagelse. Pædagogik, RUC.
- Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka (1995). The Knowledge-Creating Company. Oxford University Press.
- Olesen, Henning Salling (1985). Voksenundervisning - hverdagsliv og efarng. Unge Pædagoger.
- Petersen, Karin Anna (1995). *Praktikteori i sundhedsvidenskab*. Akademisk Forlag.
- Schein, Edgar (1994). Organisationskultur og ledelse. Forlaget Valmuen.
- Schramm-Nielsen, Jette og Hjort, Katrin Erna (1996). *Velock Denmark A/S*. Nordisk Forlag.
- Schratz, Michael - Walker, Rob (1995). Research as social change. Routledge, London.
- Schultz, Majken (1990). Kultur i organisationer. Handelshøjskolens Forlag.
- Schön, Donald (1983). The Reflective Practioner: How Professionals Think in Action. Basic Books, New York.
- Søndergård, Dorte Marie (1996). *Tegnet på kroppen*. Museum Tusculanum, København
- Warring, Niels (1999). *At lære i praksis – i skolen og på arbejdspladsen*. I: Friberg, Pia (red.). *På sporet af praksis*. Undervisningsministeriet ([www.uvm.dk/pub/1999/praksispor/](http://www.uvm.dk/pub/1999/praksispor/)).
- Weber, Kirsten (1995). Ambivalens og erfaring. EVU-gruppen, Roskilde.
- Wenger, Etienne (1998). Communities of Practice. Cambridge University Press.

## 10. ABSTRACT

### **Learning in Teams**

This thesis is the product of a final project of a Master of Arts degree produced in the year 1999/2000 and is integrating the subjects Communication and Adult Education at Roskilde University.

The title of the thesis 'Learning in Teams' applies to the learning that goes on within the community of instructors working together on a specific course. The thesis evolves around the problem formulation: initiated by a specific example of team teaching it is analysed which factors that improve and restrict the instructors' learning in teams.

Taking this outset, I observe, describe and analyse a specific team of instructors at a specific course, inspired by the French sociologist Pierre Bourdieu. This is done by focusing on the participation of the team in the field, including the relations of which the team and the course are a part. The analysis draws an image of the instructors' actions in the educational room and gives an indication of which factors can improve and restrict the instructors' learning in teams. Apart from Bourdieu, Etienne Wenger's theory on communities of practice and Henriette Christrup's view of power relations are included.

The analysis is the result of participation in the specific course including observation of and questioning about the praxis of the team. Further, my own reflections play an active part with respect to the description of the empirical data. The dialogues with the team have been recorded on video in order to allow subsequent analysis of the body language. The subject of the course is negotiation and the learners are representatives from a trade union within the health and social sector. The managers and instructors of the course are the instructors Lene and Jette.

It is concluded that both the subject matter of the course, the personal relations within the team and the instructors' positions within the overall power field of the organisation has an impact on the team learning. The subject matter of the course is influenced by the focus of the team on the weaker learners, which is seen through the parallel existence of a culture of care and a culture of struggle. The learning depends on the team's ability to reflect and talk about this in order to learn to deal with and make use of this complexity. The subject matter is also influenced by the team's effort to create a link between the course and the everyday work situation of the learners through specific exercises of negotiation and through the participant's influence on the course. The learning depends on the team's ability to give room for the participant's personal involvement, development and influence within the course.

The personal relation within the team and the instructors' positions within the overall power field of the organisation is affected by power relations. The power relations are seen when each of the instructors is struggling to define the reality within the team in order to gain a superior position within the field. This power relation is conflict filled which makes knowledge sharing and learning quite difficult. The learning depends on the instructors' ability to cope with conflicts and share their knowledge with the rest of the agents in the field.

In the perspective part, a proposal as to how to create development as a consultant is brought forth. It is pointed out that as a consultant it is important to have access to the complex affairs which are part of the life of the instructor and that the consultant must acquire competence to act on this. The last part of the thesis is a review of the used method.

Copenhagen, July 2000

*Torben Heikel Vinther*