



DET, DER SKER PÅ KURSER, BLI'R (IKKE) PÅ KURSER

En undersøgelse af overførsel af læring fra eksterne kurser til arbejdsfællesskaber

CAMILLA DØLRATH ISAKSEN, HELENE JUUL KJÆR OG LEA KATHRINE PRÆSTEKÆR MOGENSEN

Abstract

This master thesis is a study of challenges and opportunities regarding the possibilities of employees transferring knowledge from external training programs to internal workplace structures, with the aim of providing beneficial learning and development opportunities for the individual employee as well as for the entire organisation.

During relevant internships and work experience throughout the years, it has come to our attention that organisations have developed an increased focus on providing opportunities for their employees to engage in external employee training programs. However, it is our experience that both employers and employees do not always achieve the desired benefit of employees receiving external training, which we find that relevant research regarding, lifelong learning, workplace learning and transfer also considers to be a relevant issue.

Based on these experiences, this master thesis examines how social interactions within the workplace can be a contributing factor for employees as well as employers, in order to achieve the greatest possible benefit of external staff training. The thesis is therefore based on a study of opportunities and limitations in transferring knowledge from external training programs to work-related practices, with the intention of implementing the achieved knowledge into the organisation's internal structures. The study is conducted in collaboration with a department providing social services to vulnerable citizens within the Municipality of Aalborg, which is why our empirical data is based on this collaboration. In relation to our study, we seek to provide a suggestion as to how this department can improve and optimize the process of transferring knowledge from external training programs to its internal workplace structures.

To examine the possibilities of transferring learning and knowledge from external training programs to a work-related community of practice, the theoretical foundation, on which our thesis is based upon, consists of Etienne Wenger theory regarding communities of practice, complemented by studies of apprenticeship presented by Steinar Kvale and Klaus Nielsen as well as Jean Lave. Furthermore, the thesis includes Bjarne Wahlgren and Vibe Aarkrog's theory regarding transfer. In an attempt to establish a nuanced understanding of how these different theories can be used to portray how transfer of knowledge is possible in relation to a social learning perspective, we include research from Annemette Matthiessen.

The thesis is based on the ideas of social constructivism, where this perspective is used as our frame of reference throughout the thesis. In collecting our empirical data, our study is based on a case study, where we apply research methods in terms of semi-structured interviews, incorporating questions aiming to achieve narrative stories, with the purpose of exploring the reality presented by our informants.

In general, the analysis within this thesis shows that it is important that employers, as well as employees, focus their attention on processes before, during and after employees engage in external learning activities, if they want to be able to achieve the desired benefits of receiving external training. Furthermore, the analysis concludes that it is possible to consider both external training programmes, as well as workplaces, as being communities of practice. Because of the fact that these two contexts can be considered as communities of practice, we find that transfer of knowledge between these contexts can be achieved through a process where the learning individual, physically and mentally, moves between the two contexts.

More specifically, in relation to our case, the analysis shows that, it is possible to identify three overall problems in regard to the employees being able to transfer knowledge from external training and incorporating this knowledge successfully into the official structures of the workplace. These problems include, constant restructuring of the department, a great amount of external training programs being provided to the employees, and knowledge sharing within the organisational structures. Based on these problems, a suggestion as to how our collaboration partner can improve and optimize their processes concerning transfer of knowledge from external training programs to internal workplace structures, is provided at the end of the thesis.

Titelblad

Læring og Forandringsprocesser

10. semester

Speciale

30 ECTS

Aflevering: 31/5-2021

Speciale

Antal anslag i alt: 487.981

Antal normalsider: 203,3

Formidlende artikel

Antal anslag i alt: 10.552

Antal normalsider: 4,2

Vejleder: Mette Buchardt



Camilla Dølrath Isaksen
20163579



Helene Juul Kjær
20191543



Lea Kathrine Præstekær Mogensen
20166310

Forord

Dette speciale er i perioden februar-maj 2021 blevet udarbejdet af Camilla Dølrath Isaksen, Helene Juul Kjær og Lea Kathrine Præstekær Mogensen fra kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser på Aalborg Universitet i Aalborg. Specialet er udformet i samarbejde med afdelingen Bostøtte og Indsatser til voksne under center for dag- og døgntilbud i familie- og beskæftigelsesforvaltningen hos Aalborg Kommune. Vi takker vores samarbejdspartnere ved Aalborg Kommune, herunder afdelingen, dens leder og vores informanter, for et rigtig godt samarbejde.

Endvidere ønsker vi at rette stor tak til vores specialevejleder Mette Buchardt for motiverende, inspirerende og konstruktiv vejledning gennem hele specialeperioden.

God læsning!

Specialedisposition

Kapitel 1: Introduktion

Specialets første kapitel består først af en indledning, hvori dets interesseområde angående brugen af kurser på arbejdspladser introduceres, dernæst et problemfelt, hvor interessefelt, historisk såvel som samtidsaktuel videnskabelige belæg samt state of the art præsenteres og interesseområdet indsnævres, hvilket munder ud i specialets problemformulering, og slutteligt en kontekstbeskrivelse, hvori specialets undersøgelsesfelt, der udgøres af en afdeling i Aalborg Kommune, præsenteres.

Kapitel 2: Teori

Kapitel to indeholder specialets teoretiske grundlag. Først redegøres der for de teorier, der indgår i specialet, hvilket udgøres af Wengers teori om praksisfællesskaber, Kvale og Nielsen samt Laves definition af mesterlære, Wahlgren og Aarkrogs forståelse af transfer samt supplerende transferforskning af Matthiessen. Undervejs diskuteres kritik af specialets valgte teorier, samt hvordan vi omgås denne. Efterfølgende diskuteres teorierne med henblik på at udlede deres sammenhængskraft såvel som anvendelsesmuligheder. Med udgangspunkt i teorierne præsenteres dernæst specialets videnskabsteoretiske position.

Kapitel 3: Metode

Dette kapitel har til formål at synliggøre specialets metodiske overvejelser, heriblandt kvalitativ metode, teorifortolkende casestudium, semistrukturerede, narrativt inspirerede interview og analysestrategi. Gennem kapitlet argumenteres der løbende for, hvordan dette speciale arbejder ud fra de anvendte metoder.

Kapitel 4: Analyse

Fjerde kapitel vedrører specialets analyse, som er blevet udarbejdet med afsæt i specialets teoretiske grundlag såvel som det indsamlede empiriske materiale. Med afsæt i analysens resultater præsenterer

kapitlet endvidere et forandringsdesign, hvilket består af et konkret forslag til Aalborg Kommune om, hvordan de kan optimere brugen af kurser som en del af deres arbejdsgang.

Kapitel 5: Metodediskussion

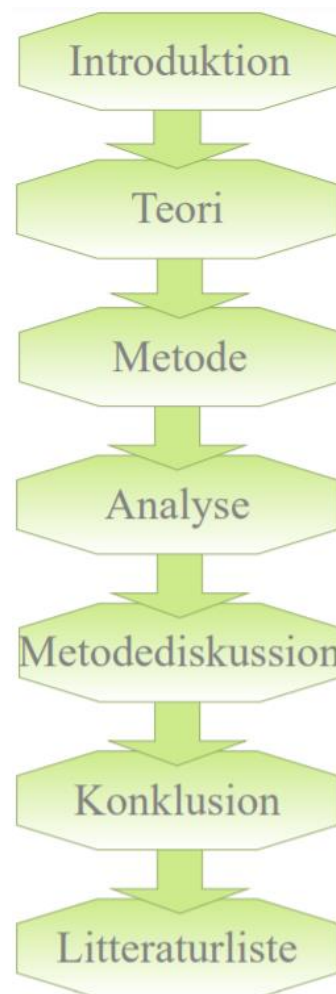
Dette kapitel indeholder specialets metodiske diskussion indeholdende metodiske overvejelser og refleksioner i forhold til dets validitet, reliabilitet og generaliserbarhed.

Kapitel 6: Konklusion

Kapitlet består af specialets konklusion, hvilket er et sammendrag af dets analytiske fund og resultater, med henblik på at besvare vores problemformulering.

Kapitel 7: Litteraturliste

Syvende og sidste kapitel præsenterer en alfabetisk liste over den litteratur, der er blevet anvendt gennem hele specialet.



Indholdsfortegnelse

1.0 Introduktion.....	1
1.1 Indledning	1
1.2 Problemfelt.....	2
1.2.1 Historisk perspektiv på organisatorisk udvikling.....	2
1.2.2 Livslang læring – et flertydigt fænomen.....	3
1.2.3 Medarbejderlæring og kompetenceudviklingens mange ansigter.....	7
1.2.4 Afgrænsning, bidrag og sigte	12
1.3 Problemformulering	13
1.4.0 Kontekstbeskrivelse	13
1.4.1 Bostøtte	13
1.4.2 Støttekorpsset.....	14
2.0 Teori	16
2.1.0 Wengers teori om praksisfællesskaber	16
2.1.1 Wengers læringsforståelse	16
2.1.2.0 Hvad er et praksisfællesskab?	17
2.2 Mesterlære.....	31
2.3 Relevante kritikpunkter af praksisfællesskaber og mesterlærebegrebet	34
2.4.0 Transfer	35
2.4.1.0 Tre transferfremmende forhold	37
2.4.2.0 Transfer – et omdiskuteret begreb	40
2.5.0 Teoretisk diskussion – teoriernes sammenhængskraft og anvendelsesmuligheder	43
2.5.1 Model over teoriernes sammenhængskraft	47
2.6 Specialets videnskabsteoretiske overvejelser.....	50
3.0 Metode	56
3.1.0 Kvalitativ metode.....	56
3.1.1.0 Casestudium	56
3.1.2.0 Kvalitativ forskningsinterview.....	58
3.2.0 Rekruttering af informanter	66
3.2.1 Samtykkeerklæring	67
3.2.2 Interviewkontekst.....	68
3.3 Analysestrategi.....	70
4.0 Analyse.....	74

4.1.0 Transferklima – er læring og udvikling i fokus?.....	75
4.1.1.0 Støttekorpsets formål og gensidige engagement.....	80
4.1.2.0 Meningsforhandling som grundlag for støttekorpsets formål.....	103
4.1.3.0 Når fælles virksomhed bliver til fælles repertoire	109
4.2 Kurser som læringsfællesskaber	115
4.3.0 Medarbejdernes oplevelser med at omsætte kursusviden til praksis	123
4.3.1 Kurser, kurser og atter kurser	125
4.3.2 At det lærte går i glemmebogen.....	132
4.3.3 Overskud til læring.....	138
4.4.0 Sammensmeltning – hvornår går transfer galt?	149
4.4.1 Undervisningskontekst.....	151
4.4.2 Anvendelseskontekst.....	152
4.4.3 Transfer gennem grænsebaner, identitet og tingsliggørelser	154
4.4.4 Muligheder og begrænsninger for transfer hos støttekorpset.....	155
4.5 Omstruktureringer som grundlag for manglende overskud	159
4.6 Antallet af kurser og kursernes relevans	160
4.7 Vidensdeling	162
5.0 Metodologisk diskussion over specialets verifikation	170
5.1 Validitet.....	170
5.2 Reliabilitet.....	173
5.3 Generaliserbarhed	174
6.0 Konklusion	176
7.0 Litteraturliste.....	180
Fra kursus til læring og udvikling på arbejdspladsen	184

1.0 Introduktion

Følgende kapitel vil først introducere til specialets undersøgelsesfelt med henblik på at belyse en problematik, vi gennem vores projektsamarbejder, praktikforløb og generel erhvervserfaring er blevet opmærksomme på. Indledningen vil blive efterfulgt af et problemfelt, som vil belyse yderligere forskning på området ud fra hvilket, vi i lader emnet indkredse. Dette vil munde ud i specialets problemformulering og dertilhørende underspørgsmål. Slutteligt vil den kontekst, som specialets undersøgelse tager udgangspunkt i, blive præsenteret.

1.1 Indledning

Gennem interaktioner med samarbejdspartnere, praktikforløb og anden erhvervserfaring i løbet af vores studietid er vi blevet opmærksomme på, at der på flere arbejdspladser er en tendens til at flere og flere medarbejdere sendes på eksterne kurser, men at organisationen nærmere anvender disse kurser som en checkliste for at sikre en standard på arbejdspladsen frem for en reel mulighed for læring og udvikling. Derfor finder vi det for dette speciale relevant at undersøge, hvordan arbejdspladser får mulighed for at anvende eksterne kurser som en gavnlig ressource til læring og udvikling.

Vi finder, at arbejdspladsers øgede interesse i kurser kan have grobund i et øget fokus på, hvad der kan betegnes som en blød Human Ressource tilgang til strukturering af arbejdspladser og metoder, hvor mennesket er kommet mere i fokus, og hvor læring og udvikling anses som en vigtig del af det at være menneske, både i og uden for arbejdslivet. Det er dog vores oplevelse, at arbejdsgivere og medarbejdere ikke altid opnår det ønskede udbytte af, at medarbejdere sendes på kurser, hvilket vi har erfaret, at relevant forskning inden for blandt andet livslang læring, arbejdspladslæring og transfer også anser for værende en relevant problemstilling. Derfor vil vi i dette speciale undersøge, hvordan arbejdsgivere og medarbejdere i fællesskab opnår størst muligt udbytte af at medarbejdere sendes på eksterne kurser. Specialet tager derfor udgangspunkt i en undersøgelse af muligheder og begrænsninger ved overførsel af viden fra eksterne kurser til arbejdsplads, samt hvilken betydning disse muligheder og begrænsninger har for, at det, der læres på kurser, kan blive en aktiv del af medarbejdernes arbejdsrelaterede praksis, hvortil vi ønsker at bidrage med forslag til optimering af denne proces.

Dette undersøges med udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk videnskabsteoretisk forståelsesramme, hvor vi anvender semistrukturerede, narrativt inspirerede interviews til

udarbejdelse af et teorifortolkende casestudie af arbejdspladsen Bostøtte og Indsatser til voksne under center for dag- og døgntilbud i familie- og beskæftigelsesforvaltningen hos Aalborg Kommune, hvor vi søger at generere ny empirisk viden med afsæt i eksisterende teori. I specialet anvendes eksisterende teori omhandlende praksisfællesskaber, mesterlære og transfer, hvortil casen i dette speciale har til formål at fungere som empirisk grundlag for at skabe empirisk viden omkring, hvordan medarbejdere og arbejdsplads i fællesskab opnår læring og udvikling gennem overførsel af viden fra eksterne kurser til arbejdspladsens praksis.

1.2 Problemfelt

Med henblik på at belyse specialets undersøgelsesfelt vil følgende afsnit belyse den historiske udvikling af synet på menneskets rolle i organisationen, samt hvilken betydning dette ændrede syn har på arbejdspladslæring og medarbejderudvikling, samt udviklingen af begrebet livslang læring. Formålet med et historisk perspektiv er en fælles forståelse for de handlinger, forståelser, menneskesyn og historiske elementer, der skaber grundlag for specialets undersøgelsesfelt. Efterfølgende vil afsnittet indskærpe feltet ved at inddrage medarbejderlæring, både i arbejdet og gennem eksterne forløb, såsom kurser og eftervidereuddannelse, for herefter at dykke ned i forskning om brugen af kurser og eftervidereuddannelse på arbejdspladsen. Formålet med at inddrage forskning til indskærpelse af undersøgelsesfeltet er at anvende specialets problemfelt som indgangsvinkel til specialets state of the art med henblik på at skabe forståelse for specialets formål, bidrag og positionering inden for dette forskningsområde.

For at sikre fælles forståelse for de anvendte begreber, finder vi det afsluttende vigtigt at pointere, at vi i dette speciale anvender betegnelsen 'eksterne kurser' til at beskrive alle aspekter af undervisning der ligger uden for en arbejdsplads' interne læringsmuligheder. Vi finder det muligt at anvende denne betegnelse i specialets sammenhæng, da vi i specialet ønsker at undersøge et bredere perspektiv på ekstern læring og undervisning, hvor medarbejdere deltager i undervisning, med henblik på at overføre det de lærer til deres arbejdsplads. Derfor relateres betegnelsen 'kurser' til alle former for kurser og eftervidereuddannelse der foregår eksternt fra arbejdspladsen.

1.2.1 Historisk perspektiv på organisatorisk udvikling

Der er gennem tiden opstået forskellige syn og opfattelser af, hvordan de menneskelige ressourcer håndteres i organisationer. Omkring starten af 1900-tallet var mange organisationer og arbejdspladser præget af en tayloristisk opfattelse af, hvordan en virksomhed burde drives. Her var der især fokus på produktivitet og effektivitet, hvorfor arbejdet og håndteringen af medarbejdere især var præget af

specifikke målsætninger samt standardiserede og ensartede arbejdsmetoder for derigennem at sikre, at medarbejderne var i stand til at leve op til organisationens ønskede målsætninger. Med andre ord kan det siges, at medarbejderne blev opfattet som et middel til at opnå et bestemt mål, og såfremt vedkommende ikke passede ind i den rammesætning, som virksomheden havde fastlagt, kunne vedkommende let udskiftes med én, som reelt kunne tilpasse sig den ønskede rammesætning (Hatch & Cunliffe, 2013, ss. 25-26).

Mellem 1950 og 1974 skete der en ændring af synet på menneskelig arbejdskraft, da tiden efter anden verdenskrig fremkaldte et politisk ønske om at skabe et fredeligt fundament i den industrielle verden. Dette betød, at der blev gennemført flere lovgivninger og tiltag, som havde til formål at forbedre medarbejderes rettigheder og arbejdsforhold. I 1980'erne og 1990'erne ændrede synet på organiseringen af virksomheder samt håndteringen af de menneskelige ressourcer på arbejdspladsen sig dog radikalt (Bratton & Gold, 2012, s. 5).

I løbet af denne periode opstod der en ny debat vedrørende måden at drive og udføre arbejde med human ressource, herefter betegnet HR. Debatten tog udgangspunkt i en forståelse af, at arbejdet med HR kan inddeles efter en hård og en blød model. Ved den hårde model fokuseres der på begrebet *ressource*, hvor organisationen arbejder ud fra et princip om, at medarbejderne blot er en økonomisk ressource, og at de derfor også er en udgift, der kan kontrolleres og udskiftes, så den stemmer overens med virksomhedens målsætninger. Den bløde model fokuserer hovedsageligt på begrebet *human*, altså det menneskelige aspekt af HR. Inden for denne forståelse lægges der vægt på, at virksomheden investerer i sine medarbejdere og dermed også i at uddanne, træne og udvikle på medarbejdernes kompetencer og færdigheder, hvilket sikrer, at virksomheden bibeholder talentfulde og loyale medarbejdere, som på længere sigt vil være behjælpelig til at skabe en konkurrencedygtig organisation (Bratton & Gold, 2012, ss. 5-6).

1.2.2 Livslang læring – et flertydigt fænomen

I takt med markedets udvikling og det ændrede menneskesyn fremkom der et begyndende fokus på begrebet *livslang læring* i 1960'erne og 1970'erne. Oprindeligt blev begrebet livslang læring udviklet og beskrevet af UNESCO¹, som en vision omkring at skabe lige læringsmuligheder for alle mennesker uagtet social klasse, økonomiske forhold, alder, køn og race. Formålet med visionen var at sikre grundlæggende uddannelse for alle voksne mennesker, heriblandt i tredje verdenslande. Med henblik på at skabe større fokus på, hvad livslang læring reelt set er samt bør indbefatte, blev der af

¹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNESCO i 1996 udgivet Delors-rapporten. Denne rapport behandler livslang læring gennem en forståelse af, at læring er noget, der foregår gennem hele livet. Det betyder, at livslang læring i dette format forstår uddannelse som en dannelsesproces såvel som en læringsproces. Denne uddannelsesforståelse afspejles af Delors-rapportens fire søjler, henholdsvis: at *lære at vide*, at *lære at gøre*, at *lære at være*, samt at *lære at leve sammen*. Tilsammen skaber de fire søjler en grundlæggende forståelse af, at formålet med livslang læring i denne kontekst er, at alle voksne mennesker skal besidde en bred vifte af relativ generel viden, mere specifik viden om enkelte områder samt øget autonomi og kompetencer til korrekt og fornuftig håndtering af situationer, individuelt såvel som i grupper, med henblik på at kunne begå sig blandt andre mennesker (Lotze, u.å.; UNESCO, 2007).

I 1990'erne blev livslang læring dog domineret af OECD² og fik derved en overvældende økonomisk betydning, gennem dets forbindelse til vidensøkonomien. Hertil undersøges de enkelte lande med henblik på at opnå forståelse for hvilke nøglekompetencer, som er nødvendige at udvikle i et livslangt læringsforløb gennem formel såvel som uformel læring. Disse nøglekompetencer betegnes kundskaber, som sikrer “[...]personlig udfoldelse og udvikling, beskæftigelsesegnethed, social inklusion og aktivt medborgerskab.” (Lotze, u.å.), hvilket af OECD betragtes som kompetencer, der skaber grundlag for et vellykket liv i samfundet (Lotze, u.å.; OECD, 2001, s. 1).

Specifikt for Europa er der af EU-kommissionen blevet udstedt en vision for den livslange læring i EU med henblik på at styrke EU's position globalt set. I denne optik skal livslang læring sikre, at alle EU-borgere er i besiddelse af kompetencer til at udføre relevante opgaver på arbejdsmarkedet, fleksibilitet og mobilitet mellem lande, jobs og brancher med henblik på reelt at bidrage positivt til samfundet (Lotze, u.å.; Commission of the European Communities, 2001, s. 8).

EU-kommissionen definerer livslang læring som “[...]all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective.” (Commission of the European Communities, 2001, s. 9). Grundlæggende betyder det, at EU ikke betegner livslang læring som et begreb, der nødvendigvis er beslægtet med arbejdspladslæring, men som dog indbefatter netop dette. EU-kommissionen forsøger herved at sammensmelte de to eksisterende forståelser af livslang læring gennem deres memorandum fra 2001, hvor det fremføres, at rammerne for livslang læring vil fokusere på at investere i menneskelige ressourcer ud fra et standpunkt om, at mennesker bør anskues

² Organisation for Economic Co-operation and Development

som EU's mest essentielle aktiv (Commission of the European Communities, 2001, ss. 3-25; Lotze, u.å.).

Seniorrådgiver og udviklingskonsulent, Kirsten Lotze³, beskriver, at behovet for kompetencer ikke kan betegnes som statisk, men derimod som et behov under konstant udvikling og forandring, hvorfor de kompetencer og kundskaber som læres gennem mere traditionel undervisning [læs: skole, ungdomsuddannelse, videregående uddannelse et cetera], nødvendigvis kræver konstant videreudvikling, såfremt de skal kunne fungere optimalt hele livet. Lotze argumenterer for dette standpunkt ved at forholde sig til den måde, hvorpå verden konstant er under forandring gennem blandt andet øget digitalisering, teknologisk innovation samt ændringer i demografien og arbejdsmarkedet, hvorfor nye kompetencer er nødvendige for at kunne følge med udviklingen (Lotze, u.å.).

Læringsteoretikeren, Peter Jarvis, betegner livslang læring som værende et flertydigt fænomen, idet det både er:

“[...]individuel og institutionel, det viser sig at være både en social bevægelse og en vare, det har betydningselementer, som kan være vildledende, i visse sammenhænge er det en ide fra den vestlige verden, som vi i lyset af globaliseringen har prøvet at gøre universel, det er både en politik og en praksis, det kan have en glans af social forandring eller noget mere varigt.” (Jarvis, 2017 s. 231).

Jarvis betegner EU-kommissionens definition på livslang læring som værende en individualistisk definition, der altid er rettet mod et formål. Jarvis mener dog ikke, at livslang læring kan betegnes som hverken tilfældig eller målrettet i sig selv, men derimod som en integreret del af livet. Jarvis definerer i denne kontekst livslang læring som:

“[...]en kombination af processer gennem livsforløbet, hvorigennem hele personen – kroppen (arvemæssigt, fysisk og biologisk) og psyken [the mind] (viden, færdigheder, holdninger, værdier, følelser, overbevisninger og sanser) – erfarer sociale situationer, hvis indhold omformes kognitivt, følelsesmæssigt eller praktisk (eller gennem en kombination heraf) og integreres i den individuelle persons biografi, hvilket resulterer i en stadig forandret (eller mere erfaren) person.” (Jarvis, 2017, ss. 231-232).

³ Kirsten Lotze, seniorrådgiver og udviklingskonsulent hos Kompetencesekretariatet (Kirsten Lotze, u.å.)

Jarvis beskriver, at læring opstår, når vi som mennesker står over for nye og derfor ukendte situationer, idet det derfor ikke længere anses som muligt at tage vores livsverden for givet, hvorfor der opstår en tilstand af *uoverensstemmelse*, også benævnt *disjuncture*, som tvinger os til at tænke over samt tilpasse os situationen. Idet vi lever i en verden under konstant forandring, er der, ifølge Jarvis, relativt få situationer, som kan betegnes som velkendte, hvorfor uoverensstemmelser er et relativt almindeligt fænomen, som derfor tvinger os, hver og en, til at lære gennem hele vores livsforløb. Jarvis betegner denne form for livslang læring som en individuel og livslang proces, der fungerer som en drivkraft for den menneskelige tilværelse, hvorfor den kan betegnes som et eksistentielt fænomen (Jarvis, 2017, s. 232).

Hertil pointer Jarvis dog, at eksisterende viden og litteratur om livslang læring ikke anser dette som et eksistentielt men derimod som et socialt fænomen. Det vil sige, at begrebet livslang læring, ifølge Jarvis, kan forstås og anvendes på to forskellige måder. Denne alternative betydning af livslang læring, betegnes af Jarvis som en form for *tilbagevendende uddannelse*. Dette begreb omkring livslang læring er især blevet anvendt af OECD. Dog indbefatter begrebet formel skoleuddannelse. Jarvis antager derfor, at livslang læring indbefatter formel såvel som ikke formel læring fra vugge til grav (Jarvis, 2017, ss. 230-233). Jarvis fremstiller derfor en alternativ definition på livslang læring, som omfavner det sociale og institutionelle aspekt. Definitionen lyder som følger: “Enhver lejlighed som er tilgængelig på en social institution, og enhver proces hvorigennem et individ kan tilegne sig viden, færdigheder, holdninger, værdier, følelser, overbevisninger og fornemmelser indenfor det globale samfund.” (Jarvis, 2017, s. 233). Jarvis beskriver de to definitioner på livslang læring som to forskellige tilgange til emnet, som på trods af deres forskelligheder reelt set overlapper hinanden, idet den ene tilgang er menneskelig og individuel og vil som udgangspunkt være et filosofisk eller psykologisk undersøgelsesfelt. Derimod er den anden tilgang “[...]både individuelt og socialt, eller i det mindste institutionelt.” (Jarvis, 2017, s. 233), og vil derfor som udgangspunkt være undersøgelsesfelt for et bredere spektrum af tværfaglighed, herunder økonomer, filosoffer, sociologer, psykologer og politologer (Jarvis, 2017, s. 233).

Idet vores speciale netop omhandler læring, der opstår på arbejdspladsen, såvel som læring, der opstår gennem eksterne kurser, samt den måde, hvorpå viden bliver overført fra en kontekst til en anden, omfavner vores undersøgelse Jarvis’ definition af livslang læring som værende enhver situation eller kontekst, der skaber mulighed for opnåelse af viden.

I de ovenstående afsnit er begrebet læring blevet anvendt i flæng, hvorfor der i følgende afsnit vil blive introduceret til overordnet læringsforståelse, med henblik på at skabe forståelse for specialets læringsteoretiske udgangspunkt. Der har gennem tiden eksisteret to fremherskende læringsforståelser – henholdsvis den behavioristiske og den kognitivistiske opfattelse af læringsbegrebet. Den behavioristiske læringsforståelse lægger vægt på læring som et fænomen, der kan iagttages udefra, hvor fokus er på de ydre påvirkningers indvirkning og indflydelse på den lærendes handlemønstre. Den kognitivistiske opfattelse anskuer læringsbegrebet som et indre kognitivt fænomen, hvor læringen sker gennem erkendelse og problemløsning hos individet. Undertiden er der opstået læringsforståelser, som positionerer sig imellem den behavioristiske og den kognitivistiske læringsopfattelse. En af disse går under betegnelsen *praksislæring*, ud fra hvilken læring er noget der opstår gennem den daglige praksis (Hasse, u.å., s. 211). Under paraplybegrebet praksislæring finder vi blandt andet Etienne Wengers teori om *praksisfællesskaber*.

Wengers teori om praksisfællesskaber har fokus omkring en forståelse af læring som værende en kollektiv proces. Grundantagelsen er, at når medlemmer af et specifikt praksisfællesskab i fællesskab engagerer sig i at udøve såvel som definerer fælles virksomheder, opstår der læring. Kollektiv læring i denne form, vil med tiden kunne anses såvel som betegnes praksisser, hvorfor de fællesskaber i hvilke der opstår kollektiv læring, kan betegnes praksisfællesskaber (Wenger, 2004, s. 59). Ifølge Wenger vil ethvert individ altid allerede være medlem af mere end ét praksisfællesskab på én og samme tid, hvorfor det er muligt at argumentere for, at det ligger implicit i Wengers læringsforståelse, at læring ikke er begrænset til en bestemt tidsperiode af individets liv. Tværtimod vil deltagelse i forskellige praksisfællesskaber være med til konstant konstruktion og rekonstruktion af individets identitet, hvorfor læring er med til at danne rammerne for, hvem vi er (Wenger, 2004, ss. 184-185).

Der er i dette afsnit blevet introduceret til læring som en livslang proces, hvorfor det antages at den læring, der foregår på kurser såvel som på arbejdspladsen indgår som en del af et menneskes livslange læringsproces. Derfor vil følgende afsnit belyse medarbejderlæring og kompetenceudvikling som en facet i menneskets livslange læringsrejse.

1.2.3 Medarbejderlæring og kompetenceudviklingens mange ansigter

Læring og kompetenceudvikling er blandt medarbejderne på en arbejdsplads begrebsmæssigt et bredt fænomen og kan defineres som “Udvikling af ny viden, færdigheder og/eller holdninger.” (AU, 2021). Medarbejderlæring og kompetenceudvikling vedrører alle aktiviteter, der hjælper de enkelte

medarbejdere med at opnå kvalifikationer, færdigheder og viden i forhold til de udfordringer, både nuværende og kommende, som medarbejderne kan møde (AU, 2021).

1.2.3.1 Skolastisk vs ikke-skolastisk læring

Som beskrevet kan læring have en institutionel såvel som en ikke institutionel karakter. I dette speciale skelnes der derfor mellem skolastisk [læs: institutionel læring] og ikke-skolastisk læring [læs: arbejdspladslæring]. Formålet med denne skelnen er at beskrive de kontekster eller læringsfællesskaber i hvilke, der foregår kollektiv læring.

Konsulent Karsten Andersen⁴ og udviklingschef Claus Hansen⁵ fremstiller en skelnen mellem skolebaseret [læs: skolastisk] og arbejdspladsbaseret [læs: ikke-skolastisk] læring. Arbejdsbaseret læring indebærer uformel arbejdspladslæring såvel som struktureret og planlagt arbejdspladslæring. Hvor uformel læring indbefatter den læring, der sker naturligt og uvilkårligt – altså den læring, der er integreret i arbejdet gennem løsning af arbejdsopgaver, indbefatter struktureret og planlagt læring formaliserede aktiviteter, såsom sidemandsoplæring, supervision, introduktionsforløb, udviklingsprojekter et cetera. Skolebaseret læring foregår, ifølge Andersen og Hansen, gennem institutionaliseret uddannelse, hvilket i en arbejdspladskontekst blandt andet indbefatter eksterne kurser (Andersen & Hansen, 1999, ss. 3-4). Altså er der ifølge Andersen og Hansen forskel på de læringsmetoder, der anvendes alt efter hvilken læringskontekst, det foregår i. Andersen og Hansen peger på, at medarbejderne oplever intern læring som givende, når den er synlig og direkte anvendelig, eksempelvis gennem oplæring af nye maskiner, hvorimod de mere ikke-umiddelbart-synlige læringsaspekter opleves som mindre givende, da de generelt tillægges lavere værdi. Dog finder Andersen og Hansen det problematisk udelukkende at satse på intern læring, idet der eventuelt er uopdaget potentiale i ekstern læring, der på lige fod med intern læring kan bidrage positivt til organisationen. Den interne læring kan bidrage til at sprede, nyttiggøre samt oplære medarbejdere i arbejdspladsens interne erfaringer samt viden og derved opbygge interne læringsnetværk og -mønstre. Den eksterne læring kan til gengæld bidrage med almenfaglig viden, hvilket sikrer, at medarbejderne og ledelsen modtager inputs udefra, hvilket skaber grundlag for refleksion over vante arbejdsmåder (Andersen & Hansen, 1999, ss. 9-10).

⁴ Karsten Andersen, cand-techn.soc., konsulent i LO (Andersen & Hansen, 1999)

⁵ Claus Agø Hansen, cand.scient., udviklingschef i Turismens Udviklingscenter (Andersen & Hansen, 1999)

1.2.3.2 Kurser på arbejdspladsen

Professor emeritus i Management & Organization, Morgan McCall⁶, der har designet 70-20-10 modellen, anser professionel læring som noget, der opstår gennem formel træning såvel som gennem hverdagsaktiviteter. Derfor skal læringen fra kurser støttes med hverdagslæring og peer-to-peer læring. Endvidere skal medarbejderne have mulighed for at implementere det, de har lært på et kursus. Ifølge 70-20-10 modellen skal 70% af den læring, der sker på arbejdspladsen, være hverdagslæring, da medarbejderne konstant sidder med problematikker i hænderne, der skal løses prompte, hvilket af McCall anses som potentielle læringsmuligheder. 20% af læringen på arbejdspladsen skal foregå gennem sparring med kollegaer, herunder erfaringsudveksling, fordybelse og refleksion. De sidste 10% af arbejdspladslæringen omhandler den formelle læring, såsom kurser, foredrag, uddannelse eller online konferencer, hvor medarbejderne får nye perspektiver. For at opnå det mest optimale udbytte af disse læringssituationer, er det nødvendigt, at læringsudbyttet efter afslutning er anvendeligt i praksis. Følges modellen på arbejdspladsen, vil effektiviteten, produktiviteten og processerne på arbejdspladsen, ifølge McCall, forbedres med henholdsvis 72%, 63% og 73% (Finduddannelse.dk, 2020).

Ifølge HR konsulent Jessica Panke⁷ er det for arbejdsgiveren en økonomisk krævende post at skulle sende sine medarbejdere på kurser. Selve den formelt tilrettelagte læring koster, og derudover er medarbejderen ikke i stand til at udføre sit daglige arbejde, mens vedkommende er på kursus. Alligevel mener Panke godt, det kan betale sig at sende medarbejdere afsted på kursus. At en arbejdsplads planlægger deres medarbejderes forventede udvikling, er ikke blot et personalegode, men et strategisk redskab til at sørge for at medarbejderne bliver opkvalificerede med henblik på at opnå de kompetencer, som fremtiden kræver. Arbejdspladser lever nemlig af de kompetencer, som dets medarbejdere samlet set besidder. Medarbejderne har brug for faglige såvel som personlige kompetencer for at kunne bidrage til, at arbejdspladsens mål opnås, hvilket kan føre til produktivitet og vækst (Panke HR, 2019).

At sende medarbejdere på kurser er, ifølge Panke, fordelagtigt for både medarbejderne, der bliver sendt afsted, og selve arbejdspladsen. Medarbejderne opnår større faglighed og overblik, der skaber grundlag for bevidsthed omkring deres egen rolle i et større perspektiv, hvilket sætter dem i stand til at kunne håndtere øget kompleksitet. Derudover kan kurser bidrage med trivsel, arbejdsglæde og motivation, hvilket tilsammen er med til at sikre fastholdelse af medarbejderne. Til gengæld får

⁶ Ph.d. Cornell University; BS, Yale University (USCMarshall, u.å.)

⁷ Jessica Panke, freelance og interim HR & Ledelseskonsulent (Jessica Panke Wanger, u.å.)

arbejdspladsen medarbejdere, som kan varetage flere, mere selvstændige, tværfaglige og komplekse opgaver samt medarbejdere, der er motiverede og derved loyale og nemmere at fastholde (Panke HR, 2019).

1.2.3.3 Overførsel af viden fra kursus til kontekst

Selvom der er mange fordele ved at sende medarbejdere på kurser, oplever mange arbejdspladser, at rutinerne overtager, og den nye viden og de nye kompetencer ikke kommer i spil og ikke bliver anvendt (Brodersen, 2018). Kommunikationsrådgiver Trine Beckett⁸ og freelance journalist inden for ledelsesområdet Annemette Jørgensen⁹ argumenterer for at helt op til 85% af alle kurser ikke anvendes tilbage i den tiltænkte kontekst. Chefkonsulent Pia Torreck¹⁰ fra Uption beskriver herom, at kun en ud af seks kursister vil opnå succes i forbindelse med at tage viden med tilbage på arbejdspladsen og sætte det i spil til opnåelse af bedre resultater (Beckett & Jørgensen, 2018; Torreck, 2017, s. 2).

Ph.d. i kompetenceudvikling og chefkonsulent, Bent Gringer¹¹, peger på tre årsager til den ringe effekt af kurser – disse årsager findes før, under og efter kursusafholdelsen. For det første har mange kursister forud for kurset ikke haft mulighed for at tænke den dybere mening med kurset ordentligt igennem. De har hverken tænkt over, hvad det lærte kan bruges til i praksis, om kurset er meningsfuldt for dem, samt hvorvidt medarbejderen reelt besidder en lyst og motivation for kurset. Ifølge Gringer skaber disse rammer manglende motivation og ejerskab hos medarbejderne, hvilket reelt kan være medvirkende til at hæmme deres kursusudbytte. For det andet skal undervisningen tage udgangspunkt i, at kursisterne er aktive, hvor det i dag ofte er underviserens egen formidling, der fylder det meste af kursustiden. For det tredje er der en tendens til at kun meget lidt af det, som kursisterne lærer, rent faktisk bliver overført til anvendelig praksis, der kan anvendes af kursisterne, når de vender tilbage til arbejdspladsen. Ifølge Gringer er disse problematikker et spørgsmål om transfer af viden fra en kontekst til en anden (Beckett & Jørgensen, 2018; Holm, 2009, ss. 10-13).

Torreck argumenterer ligeså for, at transfer kræver, at der sættes ind både før, under og efter kurset. Helt essentielt er dog, at arbejdspladsen afsætter tid og ressourcer til at skabe rammer, der gør transfer mulig (Torreck, 2017, ss. 3-6).

⁸ Trine Beckett, selvstændig i strategisk kommunikation, journalistik og rådgivning (Beckett, u.å.)

⁹ Annemette Jørgensen, freelance journalist om ledelse (Lederstof.dk, u.å.)

¹⁰ Pia Torreck, cand.jur. og HD i Udenrigshandel, driver konsulentvirksomheden Uption og www.sjovskole.dk (BlivKlog, u.d.; Torreck, 2017)

¹¹ Bent Gringer, Ph.D. i kompetenceudvikling, chefkonsulent i PLO (Bent Gringer, u.d.)

Ph.d. og lektor ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Peter Sørensen¹², finder på lige fod med Torreck og Gringer, at denne problematik omhandler transfer af viden. Sørensen trækker på Baldwin og Fords rent teoretiske definition af transfer som værende “[...]mere end blot en funktion af læring opnået gennem et uddannelsesprogram. For at kunne definere noget som transfer kræver det, at den forandrede adfærd generaliseres til arbejds konteksten og fastholdes i denne kontekst over en længere periode.” (Sørensen, 2018). Ifølge Sørensen kan transfer, “[...]betragtes som en forudsætning for effekt.” (Sørensen, 2018), da viden og læring skal kunne bringes i spil for, at effekten af uddannelse kan vise sig på et organisationsniveau. Sørensens forskning er derfor optaget af betingelserne for at kunne bringe læring og viden i spil, herunder eventuelle fremmende såvel som hæmmende elementer i forbindelse med efterfølgende anvendelse af det lærte i en arbejdsmæssig kontekst. Endvidere peger Sørensens forskning på, at begreberne læring, transfer og effekt er sammenhængende såvel som indbyrdes afhængige, hvorfor Sørensen finder det essentielt, at der fremadrettet arbejdes systematisk og struktureret med transfer i forbindelse med kurser (Brodersen, 2018; Sørensen, 2018).

Inden for transferforskning finder vi blandt andet professor i voksenpædagogik på DPU samt leder for NCK, Bjarne Wahlgren, og lektor i læring, didaktik og uddannelse på DPU, Vibe Aarkrog, der definerer transfer som “Overføring af viden og kunnen fra en situation til en anden. Man anvender det, man kan, ved eller har erfaret i én situation, i en anden situation.” (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 15), hvilket betyder, at transfer af viden er “[...]anvendelse af viden og kunnen lært i én sammenhæng til at kvalificere handling i en anden sammenhæng.” (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 16). Til dette formål fremstiller Wahlgren og Aarkrog tre transferfremmende forhold, henholdsvis personlige, undervisningsrelaterede og anvendelsesrelaterede faktorer, der i samspil skal være med til at sikre succesfuld transfer af viden fra en kontekst til en anden (Wahlgren og Aarkrog, 2012, ss. 116-136; Wahlgren, 2013, ss. 7-23).

Det er dog i denne kontekst værd at pointere at transfer siden 1900-tallet har været et omdiskuteret begreb, hvis betydning og anvendelse den dag i dag stadig diskuteres. Især behavioristen Edward Thorndike og den tidlige kognitive konstruktivist Charles Judd har i 1900-tallet præget transferbegrebet. Ifølge Thorndike kan transfer kun finde sted i situationer, hvor der forekommer et stort sammenfald mellem den kontekst, det bliver lært i, og den kontekst, det skal bruges i, da det lærte rimelig problemfrit kan anvendes i den nye kontekst på grund af sammenfald af stimuli. Derved

¹² Peter Sørensen, mag.art i filosofi, Lektor, Ph.d. i statskundskab (UC Viden, u.d.)

bliver konteksten den primære indikator for, om transfer er muligt. Ifølge Judd er transfer derimod personbåren, hvilket vil sige “[...]at læring primært kan forstås som tilegnelse af generelle abstraktioner, eller med Piagets ord - mentale skemaer” (Laursen & Stegeager, 2012, s. 63). Altså omhandler transfer refleksion og genfortolkning af abstrakt viden i nye problemstillinger, hvorfor undervisning, ifølge Judd, bør fokusere på, at den lærende tilegner sig overordnede forståelser som vedkommende derved bliver i stand til at anvende i nye situationer (Laursen & Stegeager, 2012, ss. 62-63).

Grundet øget kompleksitet på arbejdsmarkedet får transferbegrebet stor betydning i 1980’erne, hvor transfer på daværende tidspunkt bliver opfattet som “[...]en fastholdelse af individuel læring, inden for en ny, anderledes organisatorisk kontekst. En fastholdelse, der medfører *organisatorisk forandring*.” (Laursen & Stegeager, 2012, s. 64) Med andre ord er og vil transfer sandsynligvis fortsat være et omdiskuteret begreb, både i dansk såvel som udenlandsk forskning. Så selvom Wahlgren og Aarkrog i dag betegnes som de førende danske forskere inden for transferområdet, er transfer et begreb, der stadig den dag i dag konstrueres og rekonstrueres. Ifølge lektor i uddannelse og kompetenceudvikling, Annemette Matthiessen¹³, fokuserer Wahlgren og Aarkrogs forskning på ‘hvordan’ transfer fremfor at fokusere på, ‘hvad’ transfer er. Matthiessen antager, med inspiration i udenlandsk transferforskning, at transfer altid vil have grobund i en specifik læringsteoretisk forståelse, hvorfor den anvendte læringsforståelse nødvendigvis vil påvirke, hvad transfer er, såvel som hvordan transfer anvendes (Matthiessen, 2017). Det betyder grundlæggende, at transferbegrebet ikke nødvendigvis er knyttet til en bestemt læringsforståelse, hvorfor transfer nødvendigvis kan afvige relativt meget fra de mere grundlæggende forståelser af transfer, fremstillet af Thorndike og Judd.

1.2.4 Afgrænsning, bidrag og sigte

Som illustreret i ovenstående har synet på medarbejdere været i rivende udvikling, hvilket i dag blandt andet har ledt frem til øget fokus på den læring, som medarbejderne får adgang til i forbindelse med deres arbejde – både på selve arbejdspladsen og gennem eksterne kursusforløb. Der er i denne kontekst en tendens til, at læringen gennem kurser er begrænset, samt at det lærte reelt set sjældent eller slet ikke anvendes i praksis på arbejdspladsen. De ovennævnte forskere og relevante konsulenter inden for området er i denne kontekst relativt enige om, at denne problematik kan løses gennem et øget fokus på transfer. På trods af stor enighed om transfers anvendelsesmuligheder, anses den

¹³ Annemette Matthiessen, lektor, Institut for Velfærdsfaglig EVU, Professionshøjskolen Metropol

manglende anvendelse af kursusviden som en reel problematik på arbejdsmarkedet i dag. Derfor finder vi det interessant i dette speciale at dykke ned i denne problematik og undersøge, hvordan læring kan overføres fra en skolestisk form gennem kurser til en ikke-skolestisk form og derved blive en aktiv del af medarbejdernes praksis i en konkret case, der udgøres af afdelingen Bostøtte og Indsatser til voksne under center for dag- og døgntilbud i familie- og beskæftigelsesforvaltningen hos Aalborg Kommune. Specialet afgrænser sig ved at fokusere på den læring, der sker på arbejdspladsen i forbindelse med kurser, specifikt i vores konkrete case med henblik på at kunne opnå dybdegående analyser heraf. Således kan nærværende speciale altså bistå med en dybdegående og detaljeret undersøgelse af, hvordan medarbejderne i denne afdeling oplever, erfarer og konstruerer læring såvel som viden i forbindelse med kurser, særligt med fokus på overførsel og implementering af det lærte i den daglige praksis. På baggrund heraf arbejdes der i specialet ud fra følgende problemformulering:

1.3 Problemformulering

Hvordan kan overførsel af læring fra eksterne kurser blive en del af arbejdsfællesskabet i organisationen?

- ❖ *Hvad er medarbejdernes oplevelse af at være på kursus, og hvad det giver dem?*
- ❖ *Hvordan oplever medarbejderne, at dette kan anvendes i organisationen?*
- ❖ *Hvordan kan man med udgangspunkt i viden herom forbedre betingelserne for overførsel af læring fra kurset til det daglige læringsfællesskab i organisationen?*

1.4.0 Kontekstbeskrivelse

Følgende afsnit har til hensigt at præsentere såvel som karakterisere den kontekst, vores undersøgelse tager udgangspunkt i. Denne kontekst udgøres af afdelingen Bostøtte og Indsatser til voksne under center for dag- og døgntilbud i familie- og beskæftigelsesforvaltningen hos Aalborg Kommune og vil i det følgende blive forkortet til støttekorpsen, som er et begreb, de selv bruger om dem selv og afdelingen (Bilag 5.1, afsnit 7, s. 37).

1.4.1 Bostøtte

Støttekorpsen arbejder under Serviceloven §85: “Kommunalbestyrelsen skal tilbyde hjælp, omsorg eller støtte samt optræning og hjælp til udvikling af færdigheder til personer, der har behov herfor på grund af betydelig nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne eller særlige sociale problemer.”

(Serviceloven, 2019, §85), samt §82b om tilbud om individuel tidsbegrænset socialpædagogisk hjælp og støtte (Serviceloven, 2019, §82b). Det vil sige, at afdelingens medarbejdere yder bostøtte, hvilket er en socialpædagogisk indsats for borgere, der er fyldt 18 år, som har nedsat funktionsevne, fysisk og eller psykisk, eller andre særlige problemer af social karakter. Støtten finder typisk sted i borgerens eget hjem, men kan i visse tilfælde også omhandle aktiviteter, der finder sted uden for hjemmet (Aalborg Kommune, u.å.).

Med andre ord arbejder støttekorpsset med en bred målgruppe, der har det tilfælles, at de alle har nedsat funktionsevne eller sociale problemer og behov for optræning. Formålet med indsatsen er, at borgerne skal bevare eller forbedre deres hidtilværende funktionsniveau samt “[...]oplever en forandring og øger muligheden for at mestre eget liv.” (Aalborg Kommune, u.å.). Måden, hvorpå støttekorpsset yder den socialpædagogiske indsats, er gennem “[...]råd og vejledning, oplæring, optræning eller genoptræning af en række færdigheder, samt støtte og omsorg I eller uden for eget hjem.” (Aalborg Kommune, u.å.).

1.4.2 Støttekorpsset

Støttekorpsset som afdeling er opbygget således, at de hører under familie- og beskæftigelsesforvaltningen i Aalborg Kommune og har et fælles kontor placeret i Aalborg (Bilag 5.1, 7, s. 35). Selve støttekorpsset består af omtrent 30-35 ansatte samt deres leder. Heraf er cirka otte af de ansatte mænd, mens de øvrige ansatte er kvinder. I afdelingen er medarbejderne i aldersgruppen 28 til pensionsalderen, hvilket anses som en fordel, da informanterne beskriver, at “Vi sørger for at være lige så brede som den målgruppe, vi arbejder med, lige så brede synes vi også, at vi skal være.” (Bilag 5.1, afsnit 2, s. 3). Afdelingens ansatte har forskellige uddannelsesmæssige baggrunde. Ti er uddannet socialrådgivere, en er uddannet ergoterapeut, mens de øvrige er uddannet socialpædagoger. Afdelingens leder er uddannet socialrådgiver. Trods forskellige baggrunde, er de alle ansatte under samme jobtitel og har alle samme funktion – bostøtte (Bilag 5.1, afsnit 2. s. 3).

Det er op til den enkelte ansatte i støttekorpsset at strukturere sin egen tid – det vil sige, at ikke alle ansatte kommer på kontoret dagligt eller ugentligt. På en typisk dag har hver ansat fem borgere i Aalborg kommune, som de yder bostøtte til ud fra de opstillede indsatsmål, som er konkrete og målbare mål, der er udformet af en rådgiver (Bilag 5.3, afsnit 3, s. 77; Bilag 5.4, afsnit 2, s. 98). Deres arbejde dokumenteres i systemet CURA, som er et relativt nyt system i afdelingen (Bilag 5.2, afsnit 2, s. 39). Herudover har de supervision, teammøder, kollegial respons og personalemøder.

Supervision og teammøder er fordelt således: “Supervision har vi hver anden måned, og i de måneder, hvor der ikke er supervisioner, der er der har vi så teams møder.” (Bilag 5.3, afsnit 5, s. 84).

2.0 Teori

Følgende kapitel har til formål at præsentere nærværende speciales teoretiske udgangspunkt. Til dette speciale anvender vi eksisterende teori omhandlende praksisfællesskaber, mesterlære og transfer, hvor disse teorier anvendes til at undersøge og besvare specialets problemformulering.

Vi vælger at tage udgangspunkt i det vi i problemfeltet betegner praksislæring og herunder anvender vi Wengers teori om praksisfællesskaber med henblik på at opnå forståelse for de fællesskaber i hvilke, der opstår kollektiv læring. Wengers teori vil blive suppleret af mesterlærebegrebet forklaret gennem henholdsvis Steinar Kvale & Klaus Nielsen med bidrag fra Jean Lave. Med henblik på at forklare, samt undersøge den proces, i hvilken viden og færdigheder kan overføres fra en kontekst til en anden, vælger vi at inddrage transferbegrebet - først med udgangspunkt i Wahlgren og Aarkrogs definition såvel som forståelse af transfer, efterfulgt af supplerende transferforskning præsenteret af Matthiessen.

Den sidste del af kapitlet vil indeholde henholdsvis en teoretisk diskussion over de valgte teories sammenhængskraft og anvendelsesmuligheder samt en diskussion om såvel som indførsel i specialets videnskabsteoretiske ståsted. Den teoretiske diskussion har til formål at give en indføring i, hvordan teorierne anvendes i specialet, mens den videnskabsteoretiske diskussion har til formål at belyse teoriernes videnskabsteoretiske positioner, med henblik på at identificere et relevant videnskabsteoretisk ståsted for pågældende speciale.

I teorikapitlet anvender vi modeller udviklet af henholdsvis Wahlgren og Aarkrog samt Wenger, hvortil vi har indhentet copyright rettigheder – disse kan tilgås i bilag 1.

2.1.0 Wengers teori om praksisfællesskaber

Som forklaret tager dette speciale udgangspunkt i Wengers læringsforståelse, hvorfor det antages, at læring er en kollektiv proces, der foregår, når deltagere i praksisfællesskaber interagerer med hinanden, og derved opnår læring. Derfor vil de følgende afsnit belyse Wengers læringsforståelse samt praksisfællesskabsbegrebet med henblik på i analysen at kunne belyse de kontekster, i hvilke der opstår kollektiv læring.

2.1.1 Wengers læringsforståelse

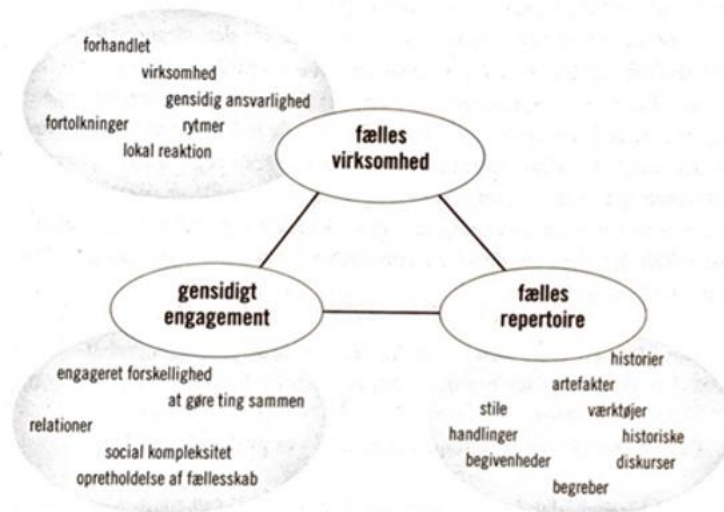
I modsætning til den mere traditionelle læringsforståelse, hvor læring anses som værende en individuel proces og eller resultatet af mere formaliseret, skolastisk undervisning med et start og et slut tidspunkt, er Wengers læringsforståelse nærmere bestemt praksisnær. Det betyder, at læring hos

Wenger ikke skal anses som en individuel proces, men derimod som et “[...]fundamentalt socialt fænomen[...]” (Wenger, 2004, s. 13), hvorfor fællesskab er essentielt for læring. Grundlæggende antager Wenger, at læring er en naturlig del af dét at være menneske. Læring er noget processuelt, der foregår, når mennesker deltager aktivt i “[...]sociale fællesskabers praksisser og konstruere identiteter i relation til disse fællesskaber.” (Wenger, 2004, ss. 14-15). Denne læringsforståelse indebærer, at mennesker er sociale væsner, der opnår indsigt gennem deltagelse i praksisfællesskabers virksomheder, hvorfor viden betegnes som kompetencer i forbindelse med disse virksomheder. Formålet eller resultatet med læring er opnåelse af mening, hvorfor læring gør det muligt “[...]at opleve verden og vores engagement deri som noget meningsfuldt[...]” (Wenger, 2004, s. 14).

For at kunne anse noget som meningsfuldt, må det ifølge Wenger være forhandlet i fællesskab, gennem en kombination af deltagelse og tingsliggørelse. I denne læringsforståelse anskues praksis som værende den kollektive ramme, der indbefatter de sociale og historiske elementer og perspektiver, der kan bidrage til fællesskabets gensidige engagement. Fællesskab anses som værende den sociale sammensætning, der skaber grundlag for en bedømmelse af handlinger samt mulighed for at anse deltagelse som en kompetence. Identitet er en måde at beskrive vores tilhørsforhold til de fællesskaber, i hvilke læring er med til at ændre, hvem vi er. Endelig er mening det element, der gør det muligt på et individuelt såvel som kollektivt niveau, at “[...]opleve vores liv og verden som meningsfuld.” (Wenger, 2004, s. 15). Disse fire komponenter gør det til sammen muligt, gennem deres gensidige og overlappende forbindelser, at anskue læring som social deltagelse (Wenger, 2004, ss. 15-16).

2.1.2.0 Hvad er et praksisfællesskab?

Med henblik på at forklare praksisfællesskabets komplicerede natur er det essentielt at forklare, at et fællesskab ikke per automatik besidder en praksis, såvel som at en praksis ikke nødvendigvis konstitueres af et fællesskab. Dog er en konkretiseret sammensmeltning af begreberne praksis og fællesskab netop grundlaget for praksisfællesskabsbegrebet. Til at belyse, hvad der reelt gør et fællesskab til et praksisfællesskab, fremstiller Wenger tre dimensioner “[...]hvorigennem praksis er kilden til sammenhængen i et fællesskab[...]” (Wenger, 2004, s. 89). De tre praksisdimensioner som egenskab ved fællesskab, er henholdsvis *gensidigt engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire*. Deres egenskaber og sammenhæng kan illustreres ud fra nedenstående model, samt vil blive uddybet i de efterfølgende tre afsnit:



MODEL 1: DE TRE PRAKSISDIMENSIONER (WENGER, 2004, s. 90)

2.1.2.1 Gensidigt engagement

Wenger beskriver, at det “[...]første kendetegn ved praksis som kilden til sammenhængen i et fællesskab er deltagernes gensidige engagement.” (Wenger, 2004, s. 90). Det betyder at praksis ikke kan anses som et fysisk objekt eller entitet, selvom praksis kan have forbindelse til diverse artefakter. Praksis eksisterer ganske enkelt “[...]fordi mennesker er engageret i handlinger, hvis mening de forhandler indbyrdes.” (Wenger, 2004, s. 90), hvorfor et praksisfællesskab ikke blot er hverken praksis eller fællesskab, men derimod et kollektivt socialt fænomen med grundlag i deltagernes indbyrdes relationer af gensidigt engagement. Det betyder, at et praksisfællesskab bliver defineret af dets medlemmers gensidige engagement, idet fællesskab ikke kan anses som synonym til team, netværk eller gruppe, hvorfor gensidigt engagement kan anses som en abstrakt form for medlemskab i praksisfællesskabet. Grundlæggende betyder det, at medlemskab i et praksisfællesskab ikke kan simplificeres til vedkommendes netværk, relation eller umiddelbare tilhørsforhold til praksisfællesskabet, såvel som geografiske nærhed til dette. At tilhøre et praksisfællesskab kræver, i samspil med fællesskabets øvrige medlemmer, aktiv deltagelse i dets gensidige engagement omkring den praksis medlemmerne er til stede for at udføre (Wenger, 2004, ss. 90-91). Derfor kan gensidigt engagement, ud fra et lettere simplificeret vokabularium oversættes til at besidde en fælles forståelse af, hvad det kræver at kunne udføre den eller de handlinger, som er det reelle formål med netop dét specifikke praksisfællesskab. Altså er det at “[...]være en del af det, der har betydning [...]en forudsætning for at være engageret i et fællesskabs praksis, på samme måde som det er et engagement, der definerer et tilhørsforhold.” (Wenger, 2004, ss. 91-92). Det er i denne kontekst vigtigt at understrege, at der er stor forskel på hvilke handlinger, situationer eller entiteter som har værdi,

hvorfor det varierer mellem det formelle og det uformelle at udøve gensidigt engagement. Derfor kan det i visse tilfælde anses som værende af lige vigtighed at udøve gensidigt engagement i vigtige møder, såvel som i sociale arrangementer, for at kunne agere fuldbyrdet deltager i praksisfællesskabet. Det er derfor helt essentielt at forstå fællesskabsopretholdelse som en væsentlig, ofte mindre synlig, del af praksis (Wenger, 2004, s. 92).

Vigtigt at pointere er dog, at når deltagerne i et specifikt praksisfællesskab udøver gensidigt engagement, er det ikke ensbetydende med, at de udfører dette homogent. Wenger beskriver at:

“[...]hver enkelt deltager i et praksisfællesskab finder en unik plads og får en unik identitet, som både integreres og defineres yderligere i løbet af engagementet i praksis. Disse identiteter sammenføjes og forbindes med hinanden via gensidigt engagement, men de smelter ikke sammen.” (Wenger, 2004, s. 93).

Det betyder, at homogenitet ikke skal anses som et mål i sig selv, idet forskellighed i lige så høj grad bidrager til at gøre engagement i praksis muligt. Altså består praksisfællesskaber af en række individer, som ved deres indtrædelse i praksisfællesskabet er forskellige - samtidig vil den fælles praksis skabe yderligere forskelligheder såvel som ligheder mellem medlemmerne, hvorfor gensidigt engagement ikke blot har sit omdrejningspunkt om det enkelte individs kompetencer, men nærmere bestemt om samtlige medlemmers evner og kompetencer. Gensidigt engagement har altså til formål at kombinere samtlige medlemmers kompetencer, så disse bidrager til at få den fælles praksis til at fungere.

Wenger skelner her mellem gensidigt engagement i en *komplementær* såvel som *overlappende* kontekst. Et komplementært gensidigt engagement findes i praksisfællesskaber, hvor medlemmerne besidder forskellige roller, til hvilke der hører specifikke kompetencer og opgaver til, som rollebesideren er den eneste i det omtalte fællesskab, der kan udføre. I et sådant tilfælde er medlemmerne dybt afhængige af hinandens kompetencer for at kunne udføre praksis. I et overlappende gensidigt engagement besidder og udfører medlemmerne mere eller mindre identiske kompetencer og opgaver, hvorfor det gensidige engagement ses i den måde, hvorpå medlemmerne hjælper hinanden til at blive bedre. Nogle praksisfællesskaber vil primært, hvis ikke udelukkende, være præget af en specifik form for gensidigt engagement - dog finder Wenger det mest gavnligt for læringen at fællesskabet besidder en kombination af begge (Wenger, 2004, ss. 92-94).

Eftersom at praksisfællesskaber derfor er opfyldt af forskellighed såvel som lighed, vil de ikke nødvendigvis være præget af enighed, harmoni eller glæde, men i lige så høj grad af konflikter og

uenighed. Wenger beskriver praksisfællesskab som en tæt knude af interpersonelle relationer, hvorfor konfliktprægede situationer er uundgåelige og kan i visse tilfælde være en grundlæggende del af praksis, idet “[...]fælles praksis forbinder [...]deltagerne indbyrdes på forskellige, komplekse måder. De deraf følgende relationer afspejler samarbejdet i dets fulde kompleksitet.” (Wenger, 2004, ss. 94-95), hvorfor modstand ikke er ensbetydende med manglende deltagelse, men derimod et spørgsmål om det gensidige engagements væsen (Wenger, 2004, ss. 92-94).

2.1.2.2 Fælles virksomhed

Fælles virksomhed betegnes af Wenger som det andet kendetegn ved “[...]praksis som kilde til fællesskabssammenhæng[...]

” (Wenger, 2004, s. 95). At en virksomhed er fælles, betyder, at den besidder en dyb kompleksitet som åbenbarer praksisfællesskabets gensidige engagement gennem kollektive forhandlingsprocesser. Det vil sige, at fælles virksomhed reelt set defineres af praksisfællesskabets deltagere gennem deres aktive deltagelse i udøvelsen af den fælles virksomhed. Altså består den fælles virksomhed i deltagernes reaktioner på den eller de situationer, som de stilles overfor, hvorfor den fælles virksomhed grundlæggende kan betegnes som deltagernes ejendom, på trods af eventuelle ukontrollerbare kræfter og eller påvirkninger (Wenger, 2004, s. 95). Det betyder, at deltagernes gensidige engagement er grundlæggende for den fælles virksomheds definition, hvorfor en fælles virksomhed, på lige fod med det gensidige engagement, heller ikke har behov for homogenitet eller gennemgående enighed for at være fælles. Wenger beskriver, at “Virksomheden er ikke fælles i den forstand, at alle mener det samme eller er enige om alting, men ved, at den er forhandlet i fællesskab.” (Wenger, 2004, s. 96). Der menes i denne kontekst, at en fælles virksomhed ikke kan betegnes som fælles med grobund i ensartede reaktioner eller fælles arbejdsbetingelser for deltagere, men derimod gennem medlemmernes individuelle såvel som fælles reaktioner på betingelser, interne såvel som eksterne, idet disse reaktioner er internt forbundet gennem deltagernes gensidige engagement i udførelsen af fælles virksomhed (Wenger, 2004, s. 96).

Når det understreges, at betingelser kan være interne såvel som eksterne, har det grobund i praksisfællesskabets karakter. Wenger beskriver praksisfællesskaber som “[...]ikke uafhængige enheder. De udvikler sig i større kontekster - historiske, sociale, kulturelle, institutionelle[...]

” (Wenger, 2004, s. 97), hvilket nødvendigvis vil præge og påvirke praksisfællesskabet ved enten at stille det over for begrænsninger eller ressourcer. Det interessante ved disse kontekster og de begrænsninger og eller ressourcer, som tilføres praksisfællesskabet, er, at disse først bliver en reel del af praksis, når de har gennemgået en kollektiv forhandlingsproces, da den fælles virksomhed netop er deltagernes reaktion på betingelserne, hvorfor den måde hvorpå de vælger at tolke og anvende

betingelserne, inden for deres rammesætning, er deltagernes virksomhed (Wenger, 2004, ss. 97-98). Denne kollektive forhandlingsproces går under navnet meningsforhandling og vil blive uddybet i afsnit 2.1.2.5. At interne såvel som eksterne krav, regler, betingelser og ressourcer skal gennemgå kollektiv forhandling for at blive en del af den fælles virksomhed, betyder, at praksis skabes med henblik på at “[...]tage sig af det, de opfatter som deres virksomhed[...]” (Wenger, 2004, s. 98), hvorfor praksis og fællesskab, i Wengers optik, hænger uløseligt sammen. Dette kræver relationer af gensidig ansvarlighed, hvilket nødvendigvis opstår som reaktion på kollektiv forhandling af fælles virksomhed. Gensidige ansvarsrelationer indbefatter en fælles forståelse, forhandling og vurdering af, hvilke handlinger, elementer, tingsliggørelser, reaktioner et cetera, som har betydning, og hvilke der ikke har, samt hvorvidt og i hvilke situationer, de er nyttige eller unyttige. Grundlæggende kan gensidig ansvarlighed betegnes som et uformelt, ikke-nødvendigvis synligt, regelsæt. Hertil skal det pointeres, at ikke-tingsliggørelser har lige så stor værdi og betydning som tingsliggørelser. Wenger beskriver at:

“Ansvarlighedssystemet bliver en integrerende del af praksis. Det behøver derfor ikke at være noget, som alle nemt kan formulere, fordi det ikke primært er ved at være tingsliggjort, at det gennemtrænger et fællesskab. Selv når virksomheden er tingsliggjort i et udsagn, udvikles praksis til en forhandlet fortolkning af dette udsagn.” (Wenger, 2004, ss. 99-100).

Derfor har ikke-tingsliggørelser i høj grad betydning for praksis, idet praksis netop indbefatter fortolkning og anvendelse af tingsliggørelser, så tingsliggørelse forudsætter deltagelse og vice versa. Dette kaldes dualiteten mellem deltagelse og tingsliggørelse og vil blive uddybet i afsnit 2.1.2.8.

For at opsummere, er fælles virksomhed ikke et mål i sig selv, men derimod både proces og produkt på en og samme tid. Fælles virksomhed kan være synlig, såvel som usynlig, formulerbar såvel som uformulerbar og bliver til gennem kollektive forhandlingsprocesser. Denne forhandlingsproces skaber relationer af gensidig ansvarlighed, som dog hverken er lig med enighed eller uenighed, men nærmere bestemt et udtryk for at virksomheden er forhandlet i fællesskab. Endeligt er fælles virksomhed helt essentiel for ethvert praksisfællesskab (Wenger, 2004, s. 100).

2.1.2.3 Fælles repertoire

Det tredje karakteristika ved praksis som grundlag for fællesskabssammenhæng er udviklingen af praksisfællesskabets fælles repertoire, hvilket refererer til at “Den fælles udøvelse af en virksomhed skaber med tiden ressourcer til meningsforhandling.” (Wenger, 2004, s. 100). I denne kontekst

beskriver Wenger fælles repertoire som de kollektive ressourcer der opstår, når et praksisfællesskab, gennem udøvelse af fælles virksomheder, adopterer bestemte symboler, artefakter eller aktiviteter, som med tiden bliver en del af den fælles praksis. Det betyder, at et praksisfællesskabs repertoire kan bestå af en lang række synlige såvel som ikke synlige entiteter og aktiviteter - herunder rutiner, symboler, historier, værktøjer, for praksisfællesskabet betydningsfulde begreber, samt specifikke handlemønstre og tilgange (Wenger, 2004, s. 101). I det fælles repertoire illustrerer praksisfællesskabets kollektive ressourcer, vil det fælles repertoire, om det består af tingsliggørelser, ikke tingsliggørelser eller en kombination af begge, nødvendigvis være en anvendelig måde at få indblik i, hvilke elementer der tillægges værdi, samt findes meningsfulde i det specifikke praksisfællesskab (Wenger, 2004, s. 101).

At det fælles repertoire kan anses som en ressource for meningsforhandling, indebærer dimensionens flertydige natur, samt evne til at afspejle det gensidige engagements historie. Alle de elementer, som indgår i praksisfællesskabets fælles repertoire, har det til fælles, at de fortæller en fortolkningshistorie om fællesskabets praksis. Det betyder, at elementerne har værdi både som reference til fælles historie, der genspejler det gensidige engagement, såvel som de skaber grundlag og grobund for meningsforhandling omkring nye fortolkningshistorier. Det skal forstås således, at fælles repertoire ikke er fastfrosset i sin tingslighed, hvorfor eksisterende repertoire både kan være en begrænsning såvel som ressource for praksisfællesskabets udvikling. På samme vis er enighed omkring fortolkningen af disse ikke nødvendig for, at repertoiret kan betegnes som fælles. Uenighed kan derimod anses som mulighed for forhandling af mening omkring det fælles repertoire, såvel som en del af repertoirets definition. Derfor anser Wenger uenighed som ressource til opnåelse af nye meninger, hvorfor uenighed udelukkende er problematisk, såfremt det direkte skader det gensidige engagement (Wenger, 2004, ss. 101-103).

2.1.2.4 Praksisfællesskaber – når praksis og fællesskab bliver til en enhed

Ifølge Wenger, vil mennesker altid være engageret i forskellige virksomheder. Når det gensidige engagement i virksomheder bliver en kollektiv proces, det vil sige når mennesker i fællesskab definerer såvel som engagerer sig i udøvelsen af bestemte virksomheder, skabes der gensidige interaktioner mellem deltagerne og verden, hvorfor relationerne mellem disse aspekter afstemmes. Wenger betegner denne proces som læring. Denne form for kollektiv læring vil undertiden kunne betegnes praksisser tilhørende bestemte fællesskaber, hvorfor praksisfællesskaber kan betegnes som læringsfællesskaber (Wenger, 2004, s. 59). Selvom læringsfællesskaber i og for sig har en positiv klang, er det vigtigt at pointere, at praksisfællesskaber ikke er iboende “[...]gavnlig eller skadelig.

De er ikke privilegerede med hensyn til positive eller negative virkninger. Men de er ikke desto mindre en kraft, man skal regne med – på godt eller ondt.” (Wenger, 2004, s. 104). Det betyder, at praksisfællesskaber kan være funktionelle såvel som dysfunktionelle - de har ikke en iboende positiv kraft, der skaber optimale læringsbetingelser. Reelt set kan praksisfællesskaber være vanskelige at definere for udenforstående såvel som for fællesskabets medlemmer, idet praksisfællesskaber kan være uofficielle såvel som officielle, dynamiske såvel som statiske og synlige såvel som usynlige. Det betyder grundlæggende at dét der opstår når fællesskab og praksis bliver til en enhed, reelt set har en bred forståelsesramme, hvorfor definition af praksisfællesskabers form, medlemmer, funktion og struktur, som udgangspunkt aldrig kan betegnes som værende hverken logisk eller indlysende for andre end medlemmerne selv, idet praksisfællesskaber netop defineres af dem, der deltager i det. Praksisfællesskaber er velintegrerede dele af ethvert individs liv, hvorfor de praksisfællesskaber, i hvilke vi deltager, langt hen ad vejen tages for givet i den forstand, at vi som deltagere ikke tvivler på vores tilhørsforhold, egen og andres positionering, samt funktion, formål et cetera (Wenger, 2004, s. 15-18). For at opsummere er et praksisfællesskab et fællesskab i hvilket der opstår kollektiv læring gennem fælles engagement i udøvelse af fælles virksomhed, der med tiden vil kunne betegnes praksisser, heraf begrebet praksis-fællesskab (Wenger, 2004, s. 59).

2.1.2.5 Mening og forhandling af mening gennem meningsforhandling

Ifølge Wenger er praksis grundlæggende “[...]en proces, hvorigennem vi kan opleve verden og vores engagement deri som meningsfuld.” (Wenger, 2004, s. 65), hvorfor det findes relevant at inddrage Wengers forståelse af mening, samt begrebet meningsforhandling. For Wenger er mening ikke lig med praksis – ej heller skal mening forstås som et filosofisk spørgsmål. Mening skal forstås gennem oplevelse og erfaring, hvorfor mening findes gennem en meningsforhandlingsproces, i hvilken processerne tingsliggørelse og deltagelse i samspil udgør den dualitet, som er essentiel for menneskets oplevelse af samt erfaring med mening, hvorfor forhandlingsprocessen har essentiel betydning for praksis (Wenger, 2004, ss. 65-66). Det betyder, at mening ikke er iboende i hverken menneske eller verden, da mening netop er resultatet af en proces. Wenger beskriver, at en oplevelse af mening ikke er noget, der opstår “[...]ud af den blå luft, men er heller ikke bare en simpel virkeliggørelse af en rutine eller en procedure.” (Wenger, 2004, s. 66).

Det betyder, at praksis vil indeholde rutiner, gensidige engagements relationer og mønstre, men disse er ikke i sig selv meningsfulde. Det meningsfulde opstår, når medlemmerne af et givent praksisfællesskab forhandler og genforhandler eksisterende såvel som nye elementer. Når disse genforhandles, skabes der nye situationer, oplevelser og indtryk ved, at deltagerne “[...]skaber

meninger, der udvider, omdirigerer, afviser, omfortolker, modificerer eller bekræfter – kort sagt genforhandler – de meningshistorier, de er en del af.” (Wenger, 2004, s. 67). Det betyder, at mening er noget, der kan opstå i hvert eneste, trivielle såvel som opsigtsvækkende del af det menneskelige liv, hvorfor livet, i Wengers optik, er en kontinuerlig meningsforhandlingsproces. Derfor vil engagement i verden altid være en proces, i hvilken mening forhandles, hvorfor meningsforhandling kan have formel form, såvel som foregå i det skjulte gennem trivielle dagligdags handlinger. Meningsforhandling kan foregå gennem sprogbrug og kommunikation, men er ikke begrænset til det talte og skrevne ord. Usagte handlinger kan i lige så høj grad betegnes som en forhandling af mening, hvorfor samtale eller decideret samspil med de øvrige deltagere ikke er en absolut nødvendighed for at deltage i forhandlingerne, idet manglende deltagelse i fællesskabet også kan anses som en måde at deltage i praksisfællesskabet, hvorfor en sådan handling eller mangel på samme også vil have betydning for forhandlingen af mening. Med andre ord er meningsforhandlingsprocessen skabt af et utal af differentierende såvel som lignende elementer, som samtidig vil påvirke selve processen, såvel som samtlige forhandlingsdeltagere. Netop fordi mening hverken eksisterer “[...]i os eller i verden, men i den dynamiske relation, som livet i verden udgør.” (Wenger, 2004, s. 68), vil meningsforhandling altid indbefatte både fortolkning og handling, hvorfor begreberne tingsliggørelse og deltagelse vil blive beskrevet i de følgende afsnit (Wenger, 2004, ss. 66-70).

2.1.2.6 Deltagelse

For Wenger er deltagelse en “[...]omfattende proces, som består i at være aktive deltagere i sociale fællesskabers praksisser og konstruere identiteter i relation til disse fællesskaber.” (Wenger, 2004, s. 14), hvorfor deltagelse kan anses som en deltagelsesproces såvel som relationer til medlemmer, der indgår i deltagelsesprocessen. Deltagelsens kompleksitet afspejles gennem dens evne til på en og samme tid at være social og personlig gennem dens kombination af tankevirksomhed, emotioner, handlinger, kommunikation og tilhørsforhold til sociale fællesskaber, hvorfor deltagelse involverer hele deltagerens person – herunder krop, sociale relationer, bevidstheder, emotioner et cetera. Wenger pointerer i denne kontekst, at en aktør, for at kunne betegnes deltager, må besidde evnen til gensidig genkendelse. Wenger beskriver, at “[...]når vi tager del i en samtale, genkender vi på en eller anden måde noget af os selv i hinanden, som vi forholder os til.” (Wenger, 2004, s. 70). Det betyder, at vi som mennesker besidder evnen til at genkende andre menneskers evne til at forhandle mening, hvorfor gensidig deltagelse er mulig for begge parter. Gensidig deltagelse skaber gensidige relationer, hvilket har stor indflydelse på den måde, hvorpå deltagerne former egen og andres oplevelse af mening (Wenger, 2004, s. 70). Dette er dog ikke ensbetydende med, at relationerne afspejler hverken

lighed eller enighed. Der vil i ethvert praksisfællesskab være aktører, hvis ord nødvendigvis vægtes tungere end andres. Der kan være mange årsager til et sådant *hierarki*, eksempelvis praksiserfaring, alder, social status, faglig profil, længde af medlemskab et cetera. Pointen er dog, at hierarki vil være uundgåeligt, hvorfor et sådant må tages i betragtning i arbejdet med praksisfællesskaber som læringsfællesskab. Derudover er praksisfællesskabets hierarki en måde, hvorpå deltagelse bliver identitetsskabende. Wenger beskriver, at “Når vi genkender gensidigheden i vores deltagelse, bliver vi en del af hinanden.” (Wenger, 2004, s. 71), hvorfor “[...]identitet konstitueres gennem deltagelsesrelationer.” (Wenger, 2004, s. 71).

For at opsummere, er deltagelse ikke nødvendigvis lig med samarbejde, tværtimod indebærer deltagelse relationer, som kan være kooperative såvel som konkurrerende og harmoniske såvel som konfliktbetonede. Deltagelse er identitetsskabende, fordi medlemsskabet ikke ender, når den direkte interaktion stopper. Deltagelse er ikke noget, der kan tændes og slukkes for, hvorfor deltagelse nødvendigvis vil bidrage til identitetskabelse, hvilket vil påvirke aktørens identitet i aktørens øvrige praksisfællesskaber (Wenger, 2004, s. 71). Derfor er det, ifølge Wenger, umuligt at komme udenom det faktum, at “[...]vores deltagelse i verden [er] social, også når den ikke er tydeligt forbundet med samspil med andre.” (Wenger, 2004, s. 72), da enhver aktivitet eller handling altid vil være forbundet med andre deltageraktører, om de er fysisk til stede eller ej, hvorfor meningen med vores deltagelse altid er social (Wenger, 2004, s. 72).

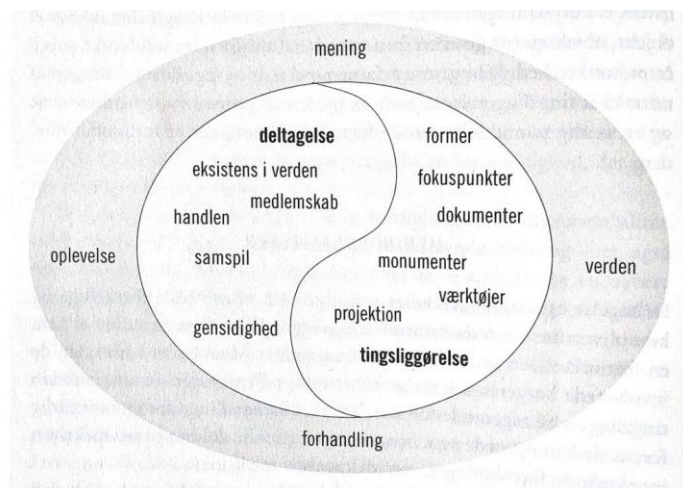
2.1.2.7 Tingsliggørelse

Tingsliggørelse betyder konkret “At behandle (en abstraktion) som virkeligt eksisterende eller som et konkret materielt objekt.” (Wenger, 2004, s. 72). Begrebet er tæt knyttet til deltagerbegrebet og har til formål at beskrive, hvordan menneskers engagement i verden kan anses som meningsskabende. Det, der i praksis komplicerer tingsliggørelse, er begrebets dobbelte virkning. Tingsliggørelse henviser på en og samme tid til en stivnet materiel entitet og samtidig til den proces, i hvilken entiteter stivner i deres tingslighed. Wenger beskriver tingsliggørelse således: “Vi projicerer vores meninger ud i verden, og derpå opfatter vi dem som noget, der eksisterer i verden, noget, der har en virkelighed i sig selv.” (Wenger, 2004, s. 73). Tingsliggørelse kan derfor betegnes som en projicering af mening, hvorfor tingsliggørelse såvel som deltagelse er en helt essentiel del af meningsforhandlingsprocessen. Tingsliggørelse kan ses i flere dele af meningsforhandlingen, hvorfor tingsliggørelse ofte ses som et resultat af en specifik meningsforhandling i form af et regelsæt, et værktøj eller lignende. Det essentielle ved tingsliggørelse er dog, at det skaber rum for yderligere meningsforhandling og derfor større potentiale for læring, hvilket netop er formålet med praksisfællesskaber. Derfor er

tingsliggørelse ikke blot et produkt, men i lige så høj grad en proces såvel som et punkt, der kan arbejdes videre på. For praksis har tingsliggørelse stor betydning, idet tingsliggørelser i deres fysiske form er med til at frembringe en projicering af, hvordan praksis fungerer. Dette ses gennem meningsforhandlede symboler, værktøjer, regelsæt, praksisbegreber, historie, værdier med mere, som hver især bidrager til meningsoplevelsen gennem deres tingslighed, hvorfor tingsliggørelser er med til at gøre praksis meningsfuld (Wenger, 2004, ss. 73-74). Det er dog helt essentielt at påpege, at tingsliggørelser i deres stivnede form, ikke nødvendigvis materialiserer sig i fysisk form, idet tingsliggørelser netop er “[...]afspejlinger af disse praksisser, symboler på umådelige menneskelige meningsflader.” (Wenger, 2004, s. 76), hvorfor tingsliggørelser kan være synlige såvel som usynlige og stadig bibeholde den samme værdi for praksis.

2.1.2.8 Dualiteten mellem deltagelse og tingsliggørelse

Det er af flere omgange blevet beskrevet at deltagelse og tingsliggørelse er tæt knyttede i deres egenskab som essentielle elementer af meningsforhandlinger. Derfor vil dette afsnit beskrive dualiteten mellem tingsliggørelse og deltagelse. Wenger beskriver, at de to begreber ikke kan “[...]betragtes isoleret: De udgør et par. De danner en enhed i deres dualitet.” (Wenger, 2004, s. 77). Det vil sige, at selvom deltagelse og tingsliggørelse er vidt forskellige i form og egenskab bliver grænserne mellem de to ofte udviskede, når de anvendes i samspil til at forhandle mening. Dette visualiseres i nedenstående model:



MODEL 2: DUALITETEN MELLEM DELTAGELSE OG TINGSLIGGØRELSE (WENGER, 2004, s. 78)

Modellen visualiserer, hvordan mening ikke kan betegnes som noget iboende i hverken menneske eller verden, men derimod er noget, der opstår gennem et samspil mellem tingsliggørelse og deltagelse, når mennesker lever deres liv i verden (Wenger, 2004, ss. 68-79). Grundlæggende er deltagelse og tingsliggørelse netop vidt forskellige, hvorfor deres sameksistens i praksis kræver

dybere forklaring, idet deres samspil er dybt indgroet i vores praksisser, hvorfor selve samspillet bliver underspillet. Wenger beskriver at “De kan så at sige kompensere for hinandens mangler.” (Wenger, 2004, s. 79). Når noget stivner i sin tingslighed, vil dette noget, på et tidspunkt få brug for hjælp til udvikling, for at undgå eventuelle misforståelser omkring betydning og eller formål. Det er i denne kontekst at deltagelse er det essentielle værktøj til udvikling af tingsliggørelse, hvorfor deltagelse kan siges at være nødvendigt for tingsliggørelsens gavnlige effekt for meningsforhandling (Wenger, 2004, s. 79). Omvendt er tingsliggørelse essentiel for at tydeliggøre vores deltagelse “Når deltagelsens uformelle karakter bliver forvirrende upræcis, når dens flygtige underforståethed hæmmer koordinationen, når dens lokalitet er for begrænsende eller dens partialitet for snæver[...]” (Wenger, 2004, ss. 79-80). Når der er tale om en dualitet mellem disse to begreber, er det ikke fordi de skal anses som modsætninger, men derimod som to processer, der hver især defineres ud fra specifikke og særegne betingelser. Processerne tager ikke skiftevis over for hinanden, men fungerer derimod i den samme tidsramme. Wenger beskriver det således:

“Deltagelse og tingsliggørelse på én gang forudsætter og muliggør hinanden. På den ene side er vores deltagelse en forudsætning for at skabe, fortolke og bruge tingsliggørelse; der er derfor ingen tingsliggørelse uden deltagelse. På den anden side kræver vores deltagelse samspil og skaber således genveje til koordinerede meninger, der afspejler vores virksomheder og vores opfattelse af verden; der er derfor ingen deltagelse uden tingsliggørelse.” (Wenger, 2004, s. 82).

Det er i denne kontekst helt essentielt at deltagelse og tingsliggørelse altid vil have brug for hinanden, hvorfor øget deltagelse som oftest vil kræve øget tingsliggørelse og vice versa, hvorfor ét af begreberne aldrig vil kunne betegnes som vigtigere end det andet (Wenger, 2004, s. 83).

2.1.2.9.0 Identitet

Ifølge Wenger forudsætter praksisbegrebet en “[...]forhandling af måder at være en person på i den pågældende kontekst.” (Wenger, 2004, s. 174), idet praksis udelukkende kan udvikles gennem et fællesskab, i hvilket det for fællesskabets medlemmer indbyrdes er muligt gennem gensidigt engagement at anerkende hinandens deltagelse i det pågældende fællesskab (Wenger, 2004, s. 174). På lige fod med praksisfællesskabets øvrige meningsforhandlinger kan forhandling og anerkendelse af identitet foregå tavst såvel som udtalt samt synligt såvel som usynligt. Wengers identitetsbegreb indeholder flere facetter, herunder identitet som en forhandlet oplevelse, identitet som læringsbane, identitet som medlemskab af fællesskab, identitet som nekstus af multipelt medlemskab og identitet

som relationen mellem det lokale og det globale (Wenger, 2004, s. 174). Disse identitetslementer vil i de følgende afsnit blive beskrevet.

2.1.2.9.1 *En forhandlet oplevelse*

At skabe identitet gennem forhandling af oplevelser indebærer en forståelse af, at vi grundlæggende “[...]definerer, hvem vi er, ved de måder, hvorpå vi oplever os selv gennem deltagelse såvel som ved de måder, hvorpå vi og andre tingsliggør vores selv.” (Wenger, 2004, s. 174). Det betyder, at vi, når vi udviser engagement i praksis, gennemgår forskellige deltagelsesoplevelser, som hver især er med til at definere, hvem vi er i netop dette specifikke praksisfællesskab, hvorfor “[...]det, vores fællesskaber lægger mærke til, tingsliggør os som deltagere.” (Wenger, 2004, ss. 175-176). Grundlæggende betyder det, at der ikke kan sættes lighedstegn mellem identitet og selvbillede, da identitet nærmere bestemt er en måde at tilgå samt være i verden på, hvorfor hverken den måde, hvorpå vi anser os selv, eller den måde, hvorpå vi af andre bliver tingsliggjort, kan anses som vores identitet (Wenger, 2004, s. 176). Vores identitet er den måde vi lever på, hvilket nødvendigvis også indebærer, hvordan vi og andre opfatter vores selv. Derfor er identitet nødvendigvis et produkt af det og eller de fællesskaber som, igennem deltagelsesprocesser, er med til at tingsliggøre identiteten (Wenger, 2004, s. 176). Det er vigtigt at pointere, at selvom identitet netop er blevet beskrevet som et produkt af deltagelse og tingsliggørelse, er identitet ikke et decideret objekt eller produkt, men derimod en konstant tilblivelsesproces, i hvilken den udvikles og videreudvikles gennem konstante meningsforhandlinger, der ikke begrænser sig til bestemte livsperioder og eller miljøer (Wenger, 2004, s. 177; s. 190).

2.1.2.9.2 *Læringsbaner*

Wenger anvender i sin forklaring af identitet, begrebet baner. Dette begreb vil altid føre tilbage til identitet for at beskrive identitetens udvikling i og mellem praksisfællesskaber. For at forstå hvad der menes med bane, er det essentielt at vide, hvad der ikke menes med bane. For Wenger er en bane ikke “[...]et fastlagt forløb eller nogen fast destination. Udtrykket bane betyder for mig ikke en vej, der kan forudsiges eller kortlægges[...].” (Wenger, 2004, ss. 179-180). En bane skal derimod forstås som “[...]en kontinuerlig bevægelse – en bevægelse, der har sin egen impuls foruden et felt af påvirkninger. Den har en tidsmæssig sammenhæng, der forbinder fortid, nutid og fremtid.” (Wenger, 2004, s. 180). Med dette banebegreb in mente er der i praksisfællesskabsteksten forskellige banekategorier, henholdsvis *perifere baner*, *insider-baner*, *grænsebaner*, *indadgående baner* og *udadgående baner*.

At en bane kan betegnes som perifer betyder, at banen ikke nødvendigvis fører til fuldbyrdet deltagelse i det specifikke praksisfællesskab. At agere perifer deltager kan være nødvendigt såvel som frivilligt, hvorfor det er essentielt at pointere, at ethvert individ nødvendigvis er medlem af et utal af forskellige praksisfællesskaber, hvorfor det ikke altid er gavnligt eller for den sags skyld muligt at være fuldbyrdede deltagere i samtlige praksisfællesskaber. Det essentielle er dog, at selv perifere baner giver en bestemt adgang til praksisfællesskabet, hvilket i højere eller mindre grad vil have en form for påvirkning på opbygningen såvel som den konstante genopbygning af identiteten. Det er desuden muligt med tiden at ændre bane, hvorfor perifere baner ikke kan betegnes som en blindgyde (Wenger, 2004, s. 180).

Når baner betegnes som insider-baner, henvises der til identitetens konstante udvikling og tilblivelse, hvorfor identiteten stadig udvikles, forandres og genforhandles som fuldbyrdet medlemskab. Insider-baner kan derfor betegnes som de baner, hvori fuldbyrdede medlemmer bevæger sig rundt, og hvor "[...]nye hændelser, nye krav, nye opfindelser og nye generationer giver anledning til at genforhandle ens identitet." (Wenger, 2004, s. 180).

Med henblik på at beskrive grænsebaners definition og betydning, vendes der kort tilbage til en tidligere pointe, netop at alle individer nødvendigvis er medlem af og eller deltager i mere end blot ét praksisfællesskab. Samtlige af disse praksisfællesskaber har en betydning for aktørens identitetstilblivelse. Grænsebaner betegner baner, der går ud over de enkelte praksisfællesskabers grænser og derved forbinder forskellige praksisfællesskaber med hinanden. Wenger antager, at en aktør ikke blot kan efterlade den identitet som vedkommende har i praksisfællesskabet i den kontekst, hvor det specifikke fællesskab opererer, hvorfor den pågældende identitet nødvendigvis medbringes [læs: i overført betydning] til aktørens øvrige praksisfællesskaber, hvilket skaber en kompleks situation hvor aktøren på en og samme tid indgår i konstante genforhandlinger om vedkommendes identitet og forsøger at bevare identiteten på tværs af praksisfællesskaber. Disse identitetsbevægelser betegnes af Wenger som værende grænsebaner (Wenger, 2004, s. 180).

Indadgående baner er en betegnelse for den bevægelse en aktør foretager mod at opnå fuldbyrdet medlemskab. Det skal her pointeres, at bevægelse, skal forstås i en metaforisk forstand, hvorfor indadgående baner reelt ikke betegner en decideret bevægelse, men nærmere bestemt hvordan aktørens identitet, om der er tale om et nyt praksisfællesskab eller et fællesskab, hvor aktøren tidligere har ageret perifer deltager, investeres i vedkommendes fremtidige deltagelse (Wenger, 2004, s. 180).

At en bane kan betegnes som udadgående, betyder at den reelt fører væk fra fuldbyrdet medlemskab og mod mere perifer deltagelse eller direkte afslutning af medlemskab i det givne

praksisfællesskab. Selvom det ikke umiddelbart virker sådan, er disse baner stærke læringssituationer, idet de kræver, at aktøren skaber nye relationer, ændrer position og får et anderledes syn på sig selv og verden. Det er med andre ord baner, der har stor betydning for identitetens konstante tilblivelse og forhandling (Wenger, 2004, s. 180).

2.1.2.9.3 Medlemskab af fællesskabet

Ifølge Wenger kan identitet sammenlignes med medlemskab af et specifikt praksisfællesskab gennem den måde, hvorpå “Vi definerer, hvem vi er, ved det kendte og det ukendte.” (Wenger, 2004, s. 174). Når identitet anskues som medlemskab af et praksisfællesskab, er det fordi, identitet forstås som en kompetence, der gør det muligt at navigere gennem det kendte og det ukendte, det forståelige og det uforståelige. Det vil sige, at vi forstår, hvem vi reelt er, gennem det velkendte, og vi forstår, hvem vi ikke er, gennem det ukendte (Wenger, 2004, s. 179). Det vil sige, at identitet som medlemskab grundlæggende handler om, at fuldbyrdet medlemsskab er en kontekst, i hvilken vi som individer oplever at kunne manøvrere kompetent i forhold til et fællesskab. Det betyder, at praksisfællesskabet er den kontekst, i hvilken en bestemt måde at handle og agere på kan anses som værende kompetent, selvom andre praksisfællesskaber muligvis ikke vil anerkende sådanne måder at handle og agere på som kompetence, hvilket skaber grobund for en egen forståelse af, hvordan individet i denne kontekst handler, agerer og træffer beslutninger (Wenger, 2004, ss. 177-179).

2.1.2.9.4 Neksus af multipelt medlemskab

At identitet kan forstås som neksus af multipelt medlemskab betyder, at vi som mennesker “[...]definerer, hvem vi er, ved de måder, hvorpå vi forener vores forskellige typer af medlemskab i en identitet.” (Wenger, 2004, s. 174). Det betyder grundlæggende, at ethvert individ nødvendigvis har tilhørsforhold til mere end blot et praksisfællesskab. Nogle er fortid, mens andre er nutid, nogle har stor indflydelse på vores identitet, mens andre har mindre betydning. Det essentielle er, at samtlige praksisfællesskaber, på hver sin måde, bidrager til vores identitet og dennes konstante udvikling og videreudvikling (Wenger, 2004, ss. 184-185). At identitet påvirkes af alle de praksisfællesskaber, som individet tager del i, betyder, at identitet er en harmoniseringsproces, i hvilken de forskellige måder at være sig selv på i de specifikke praksisfællesskaber, som individet tager del i, smelter sammen til en samlet identitet, hvorfor identitet kan anses som en enhed og et flertal på én og samme tid (Wenger, 2004, ss. 184-188; s. 190).

2.1.2.9.5 Relation mellem det lokale og det globale

Grundlæggende betyder identitetsskabelse i forbindelse med relationer til det lokale og det globale, at “Vi definerer hvem vi er, ved at forhandle lokale måder at tilhøre bredere konstellationer på og manifestere bredere stile og diskurser.” (Wenger, 2004, s. 174). Det betyder, at en essentiel del af et praksisfællesskabs arbejde er at skabe et indblik i samt forståelse af den kontekst, lokal såvel som global, som det specifikke praksisfællesskab befinder sig i, da disse kontekster og deres samspil har betydning for individets identitet (Wenger, 2004, ss. 188-190).

2.2 Mesterlære

I følgende afsnit vil mesterlærebegrebet blive forklaret med afsæt i Nielsen og Kvaless definition af dette med bidrag fra Laves forskning i selvsamme.

Begrebet mesterlære kan i en simplificeret version defineres som “[...]uddannelse i en kunst, et fag eller et håndværk i henhold til lovmæssig kontrakt, der definerer forholdet mellem mester og lærling og forholdets varighed og betingelser” (Nielsen & Kvale, 1999, s. 13). Nielsen og Kvale fremhæver især læremesterens rolle samt betydning for den lærendes mulighed for at tilegne sig viden i læringskonstekten. Det ligger her implicit i mesterens rolle, at vedkommende besidder større viden inden for det specifikke felt, som netop mestres af læremesteren.

Inden for mesterlærebegrebet er der henholdsvis den institutionelle og den metaforiske anvendelse af mesterlærebegrebet (Nielsen & Kvale, 1999, s. 15). Hvor den institutionelle opfattelse anser mesterlære som “[...]de lovfæstede intentionelle strukturer i den traditionelle mesterlære inden for håndværkerne.” (Nielsen & Kvale, 1999, s. 15), anskuer den metaforiske opfattelse begrebet som “[...]et forhold, hvor en novice lærer af en mere erfaren person på et område.” (Nielsen & Kvale, 1999, s. 15).

I dette speciale anvendes mesterlærebegrebet med afsæt i den metaforiske opfattelse, med henblik på at belyse læringssituationer, hvor en aktør med større viden samt færdigheder indvier en lærende aktør i egen viden, færdigheder og erfaring.

Når mesterlære anvendes som et metaforisk begreb, betegner den et asymmetrisk forhold mellem en aktør, der mestrer fagets færdigheder, nærmere betegnet *mesteren* i læringssituationen, og en aktør, som ikke besidder samme færdigheder, og derfor kan betegnes som lærling. Mesterlære indebærer, at lærlingen gennem observation af mesteren gennemlever en proces, i hvilken den lærende tilegner sig tavs viden (Nielsen & Kvale, 1999, s. 15). Med andre ord relaterer det metaforiske mesterlærebegreb sig til læringssituationer, som foregår uden for skolastiske sammenhænge, hvorfor

mesterlære ikke kan betegnes som institutionel læring. I og med at læringsprocesserne foregår i ikke-skolastiske sammenhænge, er det derfor nødvendigt at undersøge, hvilke betingelser der inden for mesterlærebegrebet fremmer læreprocessen.

Til undersøgelse samt identificering af disse betingelser, eksisterer en personcentreret og en decentreret tilgang til anvendelse såvel som forståelse af mesterlærebegrebet samt den dertilhørende læreproces. Den personcentrerede tilgang har fokus på forholdet mellem læremesteren og lærlingen, hvor mesteren sikrer, at fagets tænkning, herunder mulighederne for læring, er synlig for lærlingen, hvorfor læremesterens funktion bliver at agere rollemodel og derved støtte op om lærlingens læreproces. Inden for denne tilgang bliver mesteren den fremmede faktor for læringen, da vedkommendes faglige færdigheder samt evner til at lære fra sig betragtes som afgørende for at skabe læring hos lærlingen (Nielsen & Kvale, 1999, s. 16).

Den decentrerede tilgang tager derimod udgangspunkt i lærlingens deltagelse i praksisfællesskabet som afgørende for opnåelse af læring. Derfor er fokus “[...]på den komplicerede strukturering af et fællesskabs læreressourcer.” (Nielsen & Kvale, 1999, s. 17), hvorfor denne opfattelse af mesterlæren er blevet omfavnet og udbygget af Lave og Wengers teori om situeret læring såvel som Wengers teori om praksisfællesskaber. Her anfører Lave og Wenger et situeret perspektiv på læring, hvor viden og læring opfattes relationelt, hvor “[...]meningen med praksisfællesskabets aktiviteter forhandles mellem dets deltagere, og at læring er drevet af såvel engagement som dilemmaer.” (Nielsen & Kvale, 1999, s. 17). Det er derfor vigtigt at anse læring som en “[...]integreret del af en skabende social praksis i den levede verden.” (Nielsen & Kvale, 1999, s. 17).

Det er i denne kontekst vigtigt at pointere, at selvom mesterlærebegrebet kan anskues ud fra et personcentreret og et decentreret perspektiv, må disse ikke opfattes som polariserede perspektiver, hvor læringen udelukkende centrerer omkring en mester eller decentreret i et praksisfællesskab. Dette er tilfældet, da et praksisfællesskab ikke er en ting i sig selv, men er bestående af samarbejdende eller konflikterende menneskelige relationer, hvor tilstedeværelsen af forskellige individer, og til tider modstridende interesser, betyder, at et praksisfællesskab ikke nødvendigvis er et harmonisk og idyllisk fællesskab (Nielsen & Kvale, 1999, s. 18).

Ifølge Lave opfattes læring som “[...]en kompleks, transformerende facit ved hverdagslivet, og »mesterlære« eller »lærlingeuddannelse« kan være en egnet betegnelse for dette.” (Lave, 2003, s. 107). Det betyder, at mesterlærebegrebet kan anses som en egnet betegnelse for de processer,

hvor igennem der opstår læring i hverdagslivet, og hvor der opstår mulighed for at tilegne sig viden, der ikke blot indbefatter et læringsudbytte, der fremlægges af en mester (Lave, 2003, s. 113).

Lave argumenterer for, at den lærende i en mesterlærekontekst lærer mange komplekse 'lektier' gennem mesterlæren, da det viser sig uundgåeligt at lære et fagligt håndværk uden samtidig at lære noget om de økonomiske, politiske og kulturelle praksisser, hvori de faglige færdigheder indgår, da den lærende gennem vedkommendes daglige liv samtidig deltager i sådanne praksisser (Lave, 2003, s. 113). Dette betyder, at selvom den lærende befinder sig i en læreproces, i hvilken formålet er at lære specifikke procedurer såvel som at følge mesterens anvisninger samt opnå dennes færdigheder, vil der altid opstå en mulighed for samtidig at opnå yderligere læring i form af indirekte eller sekundær læring.

Når den lærende gennem et mesterlæreforløb lærer at blive fortrolig med samt beherske de fundamentale færdigheder, som præsenteres af mesteren, lærer vedkommende lige så at udforske andre aspekter af den praksis, vedkommende indgår i. For selvom der undervises i et specifikt håndværk eller i specifikke arbejdsmetoder, er læringen ikke begrænset til udelukkende at omhandle, hvordan den lærende tilegner sig mesterens handlemønstre. I processen lærer den lærende også andre mere komplekse og indirekte færdigheder, da der samtidig tilegnes viden, der ligger uden for mesterens oplæring (Lave, 2003, s. 113). At den lærende gennem deltagelse i den sociale praksis, der omgiver læringssituationen, opnår en indirekte læring, bidrager til at skabe grundlag for "[...]effektive læringspraksisser, der nedbryder skillelinjerne mellem læring og handling, mellem social identitet og viden, mellem uddannelse og beskæftigelse, mellem form og indhold." (Lave, 2003, s. 113). Det vil sige, at læring opstår gennem udviklede relationer mellem praksis, rum, tid, sociale relationer og livsforløb, samt at alle disse aspekter kan betegnes som værende både læringens indhold såvel som betingelserne for dens effektivitet (Lave, 2003, ss. 113-114). I forlængelse af dette argumenterer Lave for, at der inden for mesterlærebegrebet må antages at opstå multiple, rigt strukturerede læreprocesser (Lave, 2003, s. 114).

Inden for mesterlæreforskning er det begrebet læring, der er i fokus, hvortil den konkrete undervisning eller overførsel er noget andet. Det vil sige, at undervisning opfattes som en bestemt genstand for analytisk undersøgelse, men undervisning er ikke i sig selv en forklaring eller en forudsætning for at skabe læring (Lave, 2003, s. 115).

En vigtig pointe i forhold til forståelse af mesterlærebegrebet er, at læringsaktiviteten er situeret i menneskers daglige praksis. Dette vil med andre ord sige, at læringen opstår gennem deltagelse i den daglige praksis samt praksisfællesskaber, hvorfor der ifølge mesterlæretankegangen antages, at

læring er forankret i alle aspekter af den daglige praksis. Lave argumenterer derfor for, at læring ikke må dekontekstualiseres fra anvendelsessituationen ved udelukkende at blive relateret til institutionaliserede undervisningskontekster (Lave, 2003, ss.15-17).

Med afsæt i Laves forskning og forståelse af mesterlære, med bidrag fra Kvale og Nielsen, anvender vi i dette speciale mesterlærebegrebet som følger:

Vi antager, at mesterlære kan forstås som en betegnelse for de læringsaktiviteter og situationer der opstår, når mennesker lærer af individer, som besidder større viden eller faglighed inden for det specifikke område, som læringsaktiviteten tager udgangspunkt i, samt når mennesker deltager i praksisfællesskaber og heri opnår direkte eller indirekte læring.

2.3 Relevante kritikpunkter af praksisfællesskaber og mesterlærebegrebet

Vi har i de ovenstående afsnit præsenteret Wengers teori om praksisfællesskaber samt introduceret mesterlærebegrebet med udgangspunkt i henholdsvis Kvale og Nielsen, samt Lave. I den kontekst finder vi det essentielt at belyse relevant kritik af teorierne, samt hvordan vi tager højde for disse kritikpunkter.

Ifølge Aarkrog er det muligt at kritisere Wengers beskrivelser samt definitioner af begrebet 'praksisfællesskaber', da hun i en anmeldelse af Lave og Wengers bog; *Situeret Læring* og andre tekster beskriver, hvordan dette begreb besidder adskillige beskrivelser samt definitioner. Aarkrog beskriver, hvordan det ofte kan være svært at blive helt klar over hvordan begrebet 'praksisfællesskab' reelt skal forstås samt anvendes, da hun forklarer at "[...]definitionerne bærer ofte præg af en cirklen rundt om begrebet, og man bliver ikke helt klar over, hvad der er, og hvad der ikke er et praksisfællesskab." (Aarkrog, 2003, s. 50). Aarkrog argumenterer yderligere for, at Wengers relativt brede definition af hvad praksisfællesskaber er, kræver at man i forbindelse med en analyse af læring, med afsæt i en praksisfællesskabsforståelse, nødvendigvis først er nødt til at afklare, hvorvidt det materiale der analyseres på er mulig at anskue som værende et praksisfællesskab, for at reelt at kunne studere og undersøge læringsmulighederne inden for undersøgelseskonteksten (Aarkrog, 2003).

For dette speciale er vi opmærksomme på at Wengers definition af praksisfællesskaber kræver en gennemgående analyse samt afklaring af, om undersøgelseskonteksten reelt kan anskues ud fra en praksisfællesskabsforståelse, inden videre analyse af læringsmulighederne er mulig. Derfor vælger vi i dette speciale at starte vores analyse ud med at analysere og definere casen [læs: støttekorps] samt

eksterne kursussituationer, ud fra Wengers begreber om gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire, med henblik på at afdække muligheden for at anskue disse kontekster som værende praksisfællesskaber.

Da Aarkrogs anmeldelse tager udgangspunkt i et kombineret værk af både Lave og Wenger, retter hun i samme forbindelse kritik mod Laves forskning i mesterlære, da Laves empiriske felter med afsæt i eksempelvis Vai- Golaskræddere kritiseres for ikke at illustrere læring på moderne arbejdspladser (Aarkrog, 2003, s. 50). Vi anerkender, at dette er et reelt kritikpunkt af mesterlærebegrebet, dog finder vi det muligt at omgå dette kritikpunkt, ved at vi i specialet anvender Nielsen og Kvaales skelnen mellem decentreret og personcentreret mesterlære. Denne skelnen anvendes til at belyse indirekte læringsmuligheder ved en decentreret tilgang til mesterlære, hvor læringen opstår gennem interaktioner i praksisfællesskaber, hvorved det lærende individ får mulighed for at lære af et andet individ med mere viden og eller erfaring.

Ydermere kritiseres Lave og Wengers teorier om praksisfællesskaber og situeret læring for at tage afstand fra skolastiske læringssammenhænge på trods af, at deres teorier netop beskriver, hvordan “[...]læring forekommer i en række forskellige praksisfællesskaber.” (Aarkrog, 2003, s. 51), hvorfor Aarkrog argumenterer for at det i så fald, også burde være muligt at anskue skolastiske læringssammenhænge som værende praksisfællesskaber, hvori der er mulighed for læring (Aarkrog, 2003, s. 51). Vi anerkender dette kritikpunkt af Lave og Wengers læringsforståelse, da vi i specialet finder at eksterne kursussituationer såvel som arbejdsrelaterede fællesskaber kan betegnes fællesskaber og eller praksisser med det formål at skabe læring og udvikling, hvorfor de såfremt de arbejder ud fra en praksisfællesskabstankegang burde kunne betegnes som værende praksisfællesskaber i hvilke der er mulighed for at opnå læring.

2.4.0 Transfer

Følgende afsnit præsenterer teori om transfer, med henblik på at kunne anvende begrebet til at beskrive den proces, i hvilken viden overføres fra en kontekst til en anden. I specialet anvendes transfer netop til at undersøge, hvorvidt og hvordan viden og færdigheder kan transfereres mellem forskellige læringsfællesskaber, med udgangspunkt i Wengers læringsforståelse, i hvilken det antages at læring ikke er noget der har et start og et slut tidspunkt, hvorfor vi i pågældende speciale antager at viden kan overføres fra en kontekst til en anden med henblik på at skabe udgangspunkt for læring i begge kontekster. Ud fra en antagelse om, at læring er en vedvarende proces, samt transferbegrebets

omdiskuterede karakter, vil der først blive redegjort for Wahlgren og Aarkroghs transferbegreb, i hvilken aspekter fra både før, under og efter en læringssituation betegnes som essentielle for transfersucces. Med henblik på at anvende transferbegrebet i en social læringskontekst, anvendes bidrag fra Matthiessens forskning i anvendelse af transfer i et socialt læringsperspektiv. Slutteligt vil vi indkredse den måde, hvorpå vi i specialet anvender begrebet transfer.

Grundlæggende stammer begrebet transfer fra det latinske ord *transferre*, der betyder at bære over. Transfer kan altså forstås som “[...]den proces, hvorved det lærte bæres fra en kontekst(læringskontekst) til en anden kontekst(applikationskontekst).” (Laursen & Stegeager, 2012, s. 62).

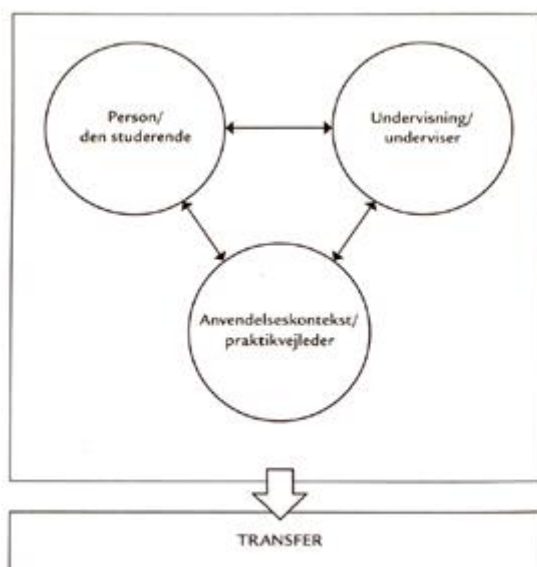
Eftersom vi er interesserede i at anvende transfer til at beskrive bevægelser mellem skolastiske og ikke-skolastiske læringsfællesskaber, vælger vi at tage udgangspunkt i Wahlgrens forskning, der fokuserer på kompetenceudvikling og arbejdspladslæring med bidrag fra Aarkrog, hvis fokus primært er på uddannelsesområdet. Wahlgren antager, at transfer kan anses som en proces, der starter før undervisningen og slutter, når aktøren anvender det lærte efter undervisningen (Wahlgren, 2013, ss. 5-6).

Wahlgren og Aarkrog definerer transfer på følgende måde: “Transfer betyder overføring. Overføring af viden og kunnen fra en situation til en anden. Man anvender det, man kan, ved eller har erfaret i én situation, i en anden situation.” (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 15). Wahlgren og Aarkrog definerer endvidere transfer af læring som: “[...]anvendelse af viden og kunnen lært i én sammenhæng til at kvalificere handling i en anden sammenhæng.” (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 16). Grundlæggende betyder det, at den lærende tilpasser det, vedkommende kan og eller har lært, til den aktuelle situation, hvorfor den lærende ikke handler på nøjagtig samme måde som tidligere. Med andre ord er transfer en transformation – en proces, hvor den lærende tilpasser det lærte til situationen. Der er dog stor forskel på sværhedsgraden af tilpasning af det lærte, alt efter konteksten. I nogle tilfælde vil konteksten gøre transfer så vanskeligt, at det enten ikke er muligt at transfere viden og kunnen eller at der opstår negativ transfer. At transfer kan betegnes som negativ betyder, at selvom der overføres noget fra en kontekst til en anden, er det ikke dét ønskede, der bliver transfereret, hvor det transfererede kan betegnes som negativ eller uønsket transfer (Wahlgren & Aarkrog, 2012, ss. 15-17). Så selvom vi anvender Wengers forståelse af læring som en konstant, finder vi det stadig muligt at tale om at der er visse ting der antageligt kan overføres forkert, hvilket ikke udelader muligheden for, at der ved negativ transfer samtidig foregår læring.

Wahlgren og Aarkrog skelner mellem *specifik* og *generel* transfer. Specifik transfer indbefatter, at det lærte anvendes i situationer, der minder om læringssituationen. Denne form for transfer retter sig mod konkret kunnen såvel som færdigheder, herunder diverse teknikker, procedurer eller metoder, samt hvordan den lærende løser konkrete arbejdsopgaver. Generel transfer indbefatter, at det lærte kan anvendes i forskellige situationer. Den retter sig mod læring af generelle og grundlæggende regler, teorier og principper. Ved undervisning, der primært er præget af generel transfer, er der brug for mere hjælp til overførsel og anvendelse af den nye viden i praksis. Det kan være svært at finde grænsen mellem de to typer af transfer, men denne skelnen muliggør diskussion om, hvordan undervisning skal tilrettelægges, så de lærende lærer det ønskede bedst muligt (Wahlgren & Aarkrog, 2012, ss. 28-33; Wahlgren, 2013, ss. 15-16).

2.4.1.0 Tre transferfremmende forhold

Wahlgren og Aarkrog peger på tre overordnede forhold, der er fremmende for transfer, henholdsvis personlige-, undervisningsrelaterede- og anvendelsesrelaterede faktorer (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 116), hvilket illustreres således:



MODEL 3: TRE FORHOLD DER FREMMER TRANSFER (WAHLGREN & AARKROG, 2012, s. 116)

Modellen illustrerer de tre transferfremmende faktorer, der i deres samspil har betydning for i hvor høj grad transfer lykkes. Ideelt set bør samtlige faktorer have lige stor betydning, dog kan faktorerne hver især på individuelt plan siges at fremme transfer, hvorfor øget fokus på faktorerne kan fremme effekten af transfer. Endvidere skildrer modellen, at forskellige aktører spiller forskellige roller for at fremme transfer, hvorfor der kan sættes ind og arbejdes på at forbedre transfer flere steder hos flere aktører både før, under og efter undervisningen (Wahlgren & Aarkrog, 2012, ss. 116-117).

2.4.1.1 Personlige faktorer

Personlige faktorer knytter sig til den lærende og indbefatter motivation for transfer, udarbejdelse og udførelse af mål, såvel som tiltro til egne evner (Wahlgren, 2013, s. 7). At den lærende besidder motivation for transfer, er en forudsætning for transfer og indebærer et ønske hos vedkommende om forandring og udvikling af evner til udførelse af opgaver, som den lærende står overfor, hvilket blandt andet kan foregå gennem medinddragelse. Det er i den forbindelse helt essentielt, at den lærende kan se anvendelsessituationen såvel som anvendelsesmulighederne af det, der undervises i på kurset, hvilket ifølge Wahlgren og Aarkrog opnås ved, at vedkommende kan se mening, behov, formål såvel som mulige fordele ved deltagelse og anvendelse af den viden og de færdigheder, vedkommende erhverver sig (Wahlgren, 2013, ss. 7-8; Wahlgren & Aarkrog, 2012, ss. 117-118).

Er den lærende i forlængelse af ovenstående samtidig i stand til at omforme og formulere mål funderet i egne ønsker, vil det med stor sandsynlighed have en positiv indvirkning på transferprocessen og det efterfølgende resultat. Det vil sige, at den lærende skal kunne udforme mål, der omhandler formålet med læringen, med henblik på reelt at opfylde målene, hvilket ikke kan betegnes som en individuel proces, hvorfor den lærende ikke står alene med det fulde ansvar for egen læring. Det er dog helt essentielt at påpege, at medinddragelse i målopsætning ikke nødvendigvis er lig med selvudviklede mål. Det kan lige så vel være tilfældet, at den lærende gør udleverede mål til sine egne (Wahlgren, 2013, s. 9; Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 119).

Ifølge Wahlgren er det endvidere transferfremmende, hvis den lærende reelt besidder en tro på at vedkommende kan lære, samt lære at anvende det lærte i en relevant praksiskontekst. I og med at den lærende befinder sig i en situation, der potentielt kan indebære eventuel risiko for nederlag, når vedkommende efter undervisningen [læs: kursus] skal handle på nye måder på arbejdspladsen, kræver det overskud og selvtillid. Det er derfor helt essentielt, at den lærende er af den overbevisning, at det reelt set nytter noget at overføre det lærte til en praksiskontekst (Wahlgren, 2013, ss. 10-11), samt “[...]er villig til at sætte sine i forvejen eksisterende opfattelser på spil.” (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 123) og dermed udfordre vedkommendes hidtilværende selvopfattelse (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 121).

2.4.1.2 Undervisningsrelaterede faktorer

Udover de personlige faktorer præsenterer Wahlgren de undervisningsrelaterede faktorer som knytter sig til selve undervisningen såvel som til den, der underviser (Wahlgren, 2013, ss. 12-18).

Med henblik på at gøre selve undervisningen transferfremmende skal fokus i undervisningen for det første være på, at den lærende skal mestre stoffet i så tilpas grad, at vedkommende

efterfølgende kan anvende det i praksis. Det vil i denne forbindelse være fordelagtigt med dybdegående frem for bred undervisning, der favner, at den lærende får mulighed for at indøve det, der skal mestres (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 126; Wahlgren, 2013, ss. 12-13). Da der nødvendigvis altid vil opstå udfordringer i forbindelse med udførsel af transfer, argumenterer Wahlgren for det andet for vigtigheden af, at den lærende bevidstgøres om disse udfordringer. Dette indebærer blandt andet samtaler, refleksioner og handlingsforslag med henblik på at skabe forståelse for og redskaber til at imødegå eventuelle udfordringer og forudsætninger, der nødvendigvis bør være tilgængelige, i forbindelse med anvendelse af det lærte. For det tredje er det essentielt, at konkrete sammenhænge tydeliggøres i undervisningen, hvilket vil sige, at indhold og begreber i undervisningen skal translateres til praksis, så den lærende bliver i stand til at se sammenhængen mellem undervisningssituation og anvendelsessituation. Denne sammenhæng mellem konteksterne kan inddeles i to kategorier, henholdsvis *indholdsmæssig sammenhæng*, der betyder, at læringssituationen og anvendelsessituationen skal ligne hinanden, indeholde identiske elementer og indeholde og fordre eksempler fra praksis, og *begrebsmæssig sammenhæng*, der henviser til, at begreber, såsom teoretisk viden, regler og retningslinjer, fra læringssituationen skal kunne genkaldes, forankres og reflekteres over i den situation i hvilken de på sigt skal anvendes. Der kan i denne forbindelse skelnes mellem specifik transfer og generel transfer alt efter hvorvidt der fokuseres på læring til løsning af konkrete opgaver eller på læring af teoretisk viden og generelle regler (Wahlgren, 2013, ss. 13-15).

2.4.1.3 Anvendelsesrelaterede faktorer

De sidste faktorer, som Wahlgren og Aarkrog præsenterer, er de anvendelsesrelaterede faktorer, hvilke knytter sig til anvendelseskonteksten. For dette speciale udspiller anvendelseskonteksten sig i en arbejdspladskontekst, hvorfor de anvendelsesrelaterede faktorer i det følgende præsenteres ud fra en opfattelse af, at det de lærte anvendes på arbejdspladsen. I en arbejdspladskontekst har disse faktorer omdrejningspunkt omkring de organisatoriske forhold, interpersonelle relationer samt opfølgning af det lærte på arbejdspladsen (Wahlgren, 2013, s. 19).

For at fremme transfer i anvendelseskonteksten bør de fornødne forudsætninger være på plads, hvilket blandt andet indbefatter, at de nødvendige aftaler, tid og udstyr er til rådighed, så den lærende i direkte forlængelse af læringssituationen fra kurset kan afprøve det lærte i praksis. Går der for lang tid mellem læringssituation og anvendelsessituation, falder sandsynligheden for, at den lærende reelt anvender den viden som vedkommende i en læringssituation, har tilegnet sig, hvilket er medvirkende til, at udbyttet af kurset falder (Wahlgren, 2013, ss. 19-20; Wahlgren & Aarkrog, 2012, ss. 132-133).

Ifølge Wahlgren og Aarkrog er dette tilfældet, i og med at de ud fra viden om hukommelse konstaterer, at “[...]vi glemmer en(overraskende) stor del af det, vi har lært, hvis vi ikke anvender det.” (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 132), da undersøgelser af sammenhængen mellem tid og anvendelse viser at efter et halvt år vil anvendelsen være faldet til det halve (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 132).

Endvidere har selve miljøet på arbejdspladsen stor indflydelse på transfer. Bærer arbejdspladsen præg af en forandringskultur, hvor der er plads til forandringer i det daglige virke, fremmes nytænkning og positivitet for ny viden. Arbejdsmiljøet kan derfor være en behjælpelig faktor til at fremme stimulering til anvendelse af det lærte, samt skabe grundlag for feedback på denne anvendelse. Hvis disse betingelser er til stede, kaldes det for transferklima, hvilket betyder at der på arbejdspladsen er en kultur der fremmer og understøtter læring og anvendelse mellem alle aktørerne på arbejdspladsen. Opleves miljøet på arbejdspladsen understøttende, enten fra den overordnede ledelse eller fra kollegaer, fremmes lyst og mulighed i forbindelse med at anvende det lærte (Wahlgren, 2013, s. 20; Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 133). Til at fremme det understøttende miljø på arbejdspladsen foreslår Wahlgren, at den lærende skal have mulighed for at hente hjælp, hvilket eksempelvis kan ske gennem supervisor eller refleksionsrum, hvor den lærende kan opmuntres til at anvende det lærte såvel som at gøre sig refleksioner vedrørende implementering og anvendelse af det lærte (Wahlgren, 2013, ss. 20-21). Endvidere kan den lærende systematisk følge op på sin læring efter endt kursus. Opfølgende læring vedrører træning af transfer efter undervisningen, hvilket fremkalder øget bevidsthed og tankemæssig kobling mellem læring og anvendelse, hvilket gør det lettere at anvende. Virkningen heraf er, at den lærende ’tvinges’ til kritisk refleksion over sin egen praksis, og dermed “[...]’tvinger’ den lærende til at forholde sig til anvendelsen af det lærte” (Wahlgren, 2013, s. 21). Endvidere bevirker det til kommunikation og vidensdeling mellem kollegaer, som både er fremmende for læringen og for transfer (Wahlgren, 2013, ss. 21-23; Wahlgren & Aarkrog, 2012, ss. 135-136).

2.4.2.0 Transfer – et omdiskuteret begreb

Wahlgren og Aarkrogs definition af transfer, samt deres forskning i transferfremmende forhold indikerer, at de anskuer transferbegrebet i forhold til en opfattelse, der prioriterer at undersøge ‘hvordan’ transfer anvendes og implementeres hensigtsmæssigt, og derfor ikke klart definerer, ‘hvad’ transfer er (Matthiessen, 2017). For bedre at kunne belyse hvordan transferforskningens ‘hvordan’ kan udbygges med et ‘hvad’ vælger vi til dette speciale at inddrage perspektiver og opfattelser af transferbegrebet præsenteret af Matthiessen.

Matthiessen anerkender Wahlgren og Aarkrogs differentiering af den specifikke og den generelle transfer, men hun udbygger forståelsen af dem, i henhold til deres anvendelse og positionering i arbejdslivet. Hun argumenterer for, at “Selv om begge typer af transfer og læring spiller en central rolle i arbejdslivet, peger udviklingen på at den generelle transfer er blevet relativt vigtigere på arbejdsmarkedet sammenlignet med den specifikke transfer.” (Matthiessen, 2017).

Dette er tilfældet, idet der typisk på arbejdspladser er fokus på specifik kompetenceudvikling, hvor denne udvikling opstår gennem samarbejde mellem uddannelsesinstitutioner og arbejdspladser, hvor de specifikke kompetencer bliver prioriteret højest som følge af højere politiske og faglige prioriteringer. Dog opstår der i arbejdslivet samtidig et større behov generel kompetenceudvikling, i form af, at “[...]skabe overblik, at vide hvor man kan søge viden, at arbejde analytisk og at skabe relationer til samarbejdspartnere og slutbrugere.” (Matthiessen, 2017), hvorfor denne udvikling påvirker kursusområdet, selvom udviklingen af disse ikke nødvendigvis prioriteres af arbejdspladser (Matthiessen, 2017).

Ifølge Matthiessen er transferbegrebet blevet “[...]et mere komplekst, fleksibelt og dynamisk begreb end tidligere.” (Matthiessen, 2017) grundet større samfundsmæssige ændringer. Det betyder dermed, at den danske forskning, som hovedsageligt er fokuseret omkring *hvordan* langt hen af vejen har overskygget *hvad* transfer er, hvilket Matthiessen argumenterer for, ikke afspejler transferbegrebets kompleksitet. Matthiessen argumenterer for, at denne udbygning af begrebet er mulig gennem en afklaring af hvilken læringsforståelse, der arbejdes med, når transfer skal udføres i praksis (Matthiessen, 2017). Det betyder, altså at der kan arbejdes med transfer ud fra et utal af læringsforståelser, dog findes det primært relevant i det speciale at inddrage Matthiessens forskning om transfer i et situeret- samt et sociokulturelt perspektiv.

2.4.2.1 Transfer i et situeret perspektiv

Når transfer anvendes i et situeret perspektiv, betyder det, at transfer kan forstås “[...]som overførsel af deltagelsesprocesser og – mønstre fra situation til situation.” (Matthiessen, 2017). Det betyder, at overførslen af viden inden for dette perspektiv kendetegnes ved, at læring bliver mulig, når “[...]læring af deltagelse i en kontekst påvirker muligheden for at deltage i en lignende aktivitet i en anden kontekst.” (Matthiessen, 2017), hvilket vil sige at fokus primært, men ikke nødvendigvis udelukkende, er på transfer af viden og færdigheder fra en praksiskontekst til en anden. Gennem denne transferproces arbejdes der primært med begreberne *deltagelsesbaner*, *deltagelsesmønstre* og *identitet*, hvortil Matthiessen argumenterer for, at transfer i et situeret perspektiv ikke alene handler

“[...]om hvad vi ved og hvad vi kan, men også om hvem vi er og hvem vi bliver når vi indgår i samspil med andre mennesker i forskellige sociale fællesskaber.” (Matthiessen, 2017).

2.4.2.2 Et sociokulturelt perspektiv på transfer

Inden for det sociokulturelle perspektiv på transferbegrebet, lægges der vægt på at transfer ikke kun kan relateres og anvendes i situationer der ligner hinanden, men at det er nødvendigt at skabe opmærksomhed på mulighederne for transfer på tværs af forskellige kontekster, som ikke umiddelbart ligner hinanden (Matthiessen, 2017). Derfor må transfer ikke blot anses som en proces der bygger på overførsel af viden gennem identiske elementer, men skal snarere anses som en overskridelse af grænser mellem forskellige kontekster, da læring må anses for at være knyttet til denne grænsekrydsning. Dette betyder, at ud fra et sociokulturelt perspektiv må individets deltagelse i flere forskellige praksisfællesskaber tages i betragtning, og det er derfor opmærksomheden på krydsningen mellem disse fællesskaber, der får betydning for udførelsen af transfer (Matthiessen, 2017). Derfor handler transfer:

“[...]ikke nødvendigvis om at arbejde med lighed mellem læring i forskellige kontekster, men om at være opmærksom på hvilke typer af grænser der overskrides, at skabe interkontekstualitet mellem dem og arbejde med i hvilken grad dominerende vidensformer, regler, sociale interaktionmønstre mv. er komplementære eller i konflikt.” (Matthiessen, 2017).

2.4.2.3 En ny forståelse af transfer

Med afsæt i disse perspektiver på transferbegrebet, argumenterer Matthiessen for en ny forståelse af transfer samt anvendelsen af begrebet. En vigtig hovedpointe er, ifølge Matthiessen, at “[...]transferopgaver forudsætter en afklaring af hvilken læringsforståelse, man arbejder med.” (Matthiessen, 2017). Det vil sige, at før transferopgaver kan udføres i praksis, er det essentielt, at kontekstens læringsforståelse identificeres. Hvis der arbejdes med en situeret tilgang vil praksisfællesskaber og arbejdspladsens kontekst stå centralt for læringssituationen, hvor det inden for den sociokulturelle tilgang vil være den lærendes deltagelse i forskellige kontekster der danner rammen for læringssituationen gennem grænsekrydsninger (Matthiessen, 2017).

Uanset hvilket læringsforståelse der anvendes som grundlag for udførelsen af transfer, argumenterer Matthiessen for, at transfer kan “[...]ses som et fælles projekt mellem uddannelsesinstitutioner og arbejdspladser[...].” (Matthiessen, 2017), hvor formålet er at skabe ny viden og nye praksisser på

tværs af læringssituationer. Derfor ansues transfer som en overførsel af viden, der opnås gennem en mangfoldighed af processer, hvortil disse processer opstår inden for både uddannelsessystemet og på arbejdspladserne. I stedet for at pålægge ansvaret for teoretisk viden på uddannelsesinstitutionerne, og ansvaret for udvikling og vedligeholdelse af praksisser på arbejdspladsen, kan det være fordelagtigt at arbejde med teori- og praksiselementer inden for begge kontekster (Matthiessen, 2017).

Dette vil med andre ord sige, at transfer pålægges en mere organisatorisk opfattelse, hvortil arbejdet med udførelsen af transfer sker gennem et strategisk samarbejde mellem uddannelsesinstitutioner og arbejdspladser. Ud fra denne opfattelse er det uddannelsesinstitutionernes opgave at kunne identificere og diskutere lærings- og transferbehov på arbejdspladserne, hvorfor opgaven ikke kun omhandler formidlingen af viden, men også at denne formidling foregår i samarbejde med aktører i praksisfeltet. For arbejdspladserne fokuserer opgaven på et engagement fra ledelsen om at arbejde strategisk med kompetenceudvikling, samt at være involveret i at planlægge, deltage i og følge op på konkrete uddannelsesforløb (Matthiessen, 2017).

2.5.0 Teoretisk diskussion – teoriernes sammenhængskraft og anvendelsesmuligheder

Vi er opmærksomme på, at specialets teorier har grobund i forskellige videnskabsteoretiske såvel som læringsteoretiske traditioner, hvorfor vi finder det nødvendigt for specialets sammenhængskraft at uddybe, hvordan vi vælger at anvende teorierne til i samspil at undersøge vores problemformulering.

Der er i de ovenstående afsnit blevet redegjort for henholdsvis Wahlgren og Aarkrogs relativt pragmatiske og behavioristiske forståelse af transferbegrebet, samt Matthiessens forskning af transfer som noget, der skabes gennem den læringsforståelse, der er grundlaget for udførelsen af transferprocessen. Som det løbende igennem specialet er blevet beskrevet, er transfer et omdiskuteret begreb uden en decideret klar definition, hvorfor vi finder det relevant at uddybe, hvordan vi i pågældende speciale vælger at gøre brug af begrebet. Eftersom at der i specialet lægges særligt fokus på læringsfællesskaber, anvendes Wengers teori om praksisfællesskaber som primære teoretiske grundlag, hvorfor vores anvendelse af transferbegrebet nødvendigvis bærer præg af dette.

Ifølge Wenger vil mennesket i nuet såvel som gennem dets levetid som udgangspunkt være medlem af flere forskellige praksisfællesskaber på en og samme tid. Nogle praksisfællesskaber er midlertidige, nogle arbejdsrelaterede og andre igen familiære eller rettet omkring helt andre aspekter.

Ikke alle fællesskaber kan betegnes praksisfællesskaber, såvel som ikke alle praksisser kan betegnes fællesskaber. Alligevel finder vi det muligt, som det er blevet belyst i specialets problemfelt at arbejde ud fra en organisatorisk forståelse af mennesket som værende noget, der er værdifuldt i sig selv, hvorfor organisationen ud fra denne optik besidder et ønske om at investere i sine medarbejdere ud fra en ideologi omkring mennesket som organisationens absolut vigtigste ressource (Bratton & Gold, 2012, ss. 5-6). Med udgangspunkt i denne organisatoriske tankegang finder vi det muligt med afsæt i Wengers teori om praksisfællesskaber at argumentere for, at kursussituationer såvel som arbejdsrelaterede fællesskaber kan anses som kontekster, der om ikke andet indeholder et ønske og eller formål om læring og udvikling. Selvom vi finder at eksterne kursussituationer såvel som arbejdsrelaterede fællesskaber kan betegnes fællesskaber og eller praksisser med det formål at skabe læring og udvikling, er dette ikke ensbetydende med at fællesskaberne gennem deres position som læringsfællesskaber nødvendigvis har en gavnlig effekt på læringsmulighederne, omend det modsatte heller ikke kan anses som en absolut nødvendighed. Det betyder dog, at vi i forhåndenværende speciale rent teoretisk antager, at et fællesskab, der har til formål at skabe læring og udvikling, kan betegnes et læringsfællesskab, omend det ikke nødvendigvis kan anses som et ideelt praksisfællesskab – dog indeholdende visse af praksisfællesskabets grundlæggende elementer.

Eftersom vi anser fællesskaber, i hvilke der er mulighed for at opnå læring og udvikling, som læringsfællesskaber, finder vi det relevant at inddrage transferbegrebet som et begreb, der beskriver den proces, i hvilken viden og færdigheder kan overføres fra ét læringsfællesskab til ét andet. Vi finder det i denne kontekst gavnligt at anvende elementer fra Wahlgren og Aarkrogs model for transferfremmende faktorer med henblik på at udarbejde en relevant tilgang til videre arbejde med transfer på en måde, der giver mening for specialet. Grundlæggende betyder det, at vi har forsøgt at udforme en model, i hvilken vi forsøger at inkorporere transfer i en kontekst, der kan betegnes social læring. Til dette formål lader vi os inspirere af Matthiessens forskning, der tager udgangspunkt i en tanke om, at transfer er noget, der foregår forskelligt alt efter hvilken læringsforståelse, der er udgangspunktet for udførsel og anvendelse af transfer. Vi har i afsnit 2.3.2.1 og 2.3.2.2 redegjort for transfer i et situeret såvel som et sociokulturelt perspektiv, idet vi finder det muligt at argumentere for, at begge perspektiver indeholder elementer af praksisfællesskabstankegangen, hvorfor transfer i den kontekst som begrebet i forhåndenværende speciale anvendes, nødvendigvis vil indeholde elementer af det sociokulturelle såvel som det situerede perspektiv.

Transfer i et sociokulturelt perspektiv indbefatter overførsel af viden og færdigheder fra én kontekst [læs: eksempelvis en undervisningssituation], til én anden kontekst, der ikke nødvendigvis ligner den

første kontekst [læs: eksempelvis en arbejdsplads] (Matthiessen, 2017). Hvis vi tager udgangspunkt i Wahlgren og Aarkrogs begreber specifik og generel transfer, er det tydeligt, at det vil være sværere, hvis ikke umuligt, at overføre viden og færdigheder, der er specifikt rettet mod konkret kunnen og løsning af specifikke opgaver, hvis de færdigheder og den viden, der opnås i det undervisningsorienterede læringsfællesskab, ikke stemmer overens med den eller de opgaver, som den lærende efterfølgende skal anvende i det arbejdsorienterede læringsfællesskab. Dog finder vi det muligt at argumentere for, at transfer i et sociokulturelt perspektiv potentielt kan indbefatte både specifik og generel transfer. Altså skaber et sociokulturelt perspektiv på transfer reel mulighed for overførsel af viden og færdigheder til kontekster, der ligner såvel som ikke ligner den kontekst, i hvilken omtalte viden og eller færdigheder blev lært. Det vil sige, at det ud fra et sociokulturelt perspektiv vil være muligt at overføre både specifikke færdigheder og viden såvel som mere generel viden. Det er i denne kontekst dog essentielt at være opmærksom på, at hvor transfer af specifikke færdigheder og eller viden, i teorien bør være mere omgængeligt at overføre, såfremt der er tale om en lignende kontekst, kan transfer af mere generelle færdigheder og eller viden potentielt være mere komplekst, idet der netop ikke er en direkte overførbart sammenhæng. Uagtet hvilken form for viden, der skal overføres, eller hvilken kontekst, den skal overføres til, er det essentielt, at transfer i et sociokulturelt perspektiv foregår gennem grænsekrydsning og i denne forbindelse kræver succesfuld transfer, at der skabes interkontekstualitet mellem de opbrudte grænser.

Det vil sige, at transfer er en proces, der skabes og foregår gennem grænsekrydsning mellem det utal af forskellige praksisfællesskaber som ethvert individ, ifølge Wenger, nødvendigvis vil befinde sig i på samme tid, såvel som løbende gennem vedkommendes liv. Derfor anvendes der i specialet et transferbegreb, der bærer præg af grænsekrydsning, eller med Wengers ord, individets bevægelse i grænsebaner mellem forskellige praksisfællesskaber, hvorfor transfer anvendes som et begreb til at beskrive, hvordan viden gennem Wengers banebegreb kan overføres fra ét læringsfællesskab til ét andet. Det er i denne kontekst vigtigt at pointere, at hvor Wengers banebegreb reelt skal forstås som metaforiske bevægelser, finder vi det anvendeligt at tale om banebevægelser som noget, der kan forstås fysisk såvel som metaforisk, når et individ bevæger sig fysisk såvel som mentalt væk fra sit læringsfællesskab for, i en kortere periode, at indgå i et nyt og anderledes læringsfællesskab med henblik på at bringe viden med tilbage til det oprindelige læringsfællesskab. Det vil sige, at vores transferbegreb netop fokuserer på, hvordan forskellige læringsfællesskaber nødvendigvis vil præge det enkelte individs identitet, når denne bevæger sig metaforisk såvel som fysisk mellem fællesskaber. Derfor vil de regler, normer, vidensformer, sociale regler et cetera, som

de forskellige læringsfællesskaber hver især besidder, nødvendigvis påvirke muligheden for transfer. Det vil grundlæggende sige, at transfer i kraft af den måde, hvorpå det anvendes af aktører, kan siges at have en overførselskraft, i hvilken det implicit er nødvendigt at tage højde for samtlige involverede fællesskaber for at kunne opnå succesfuld transfer, idet store forskelle kan besværliggøre, men ikke umuliggøre transfer. For at opsummere, anser vi transfer som en proces, der gør det muligt at overføre viden og færdigheder i og mellem de læringsfællesskaber, som den lærende er medlem af, hvorfor transfer nødvendigvis vil påvirkes af individet såvel som de betingelser, muligheder og forhindringer, som de enkelte læringsfællesskaber, bevidst eller ubevidst, fremstiller.

Foruden dette sociokulturelle perspektiv på transfer finder vi det samtidigt muligt at argumentere for, at Wengers store fokus på aktiv deltagelse som værende essentielt for læring, har grobund i et mere situeret perspektiv, hvorfor transfer i den kontekst, som begrebet anvendes i specialet, også må forstås ud fra et sådant.

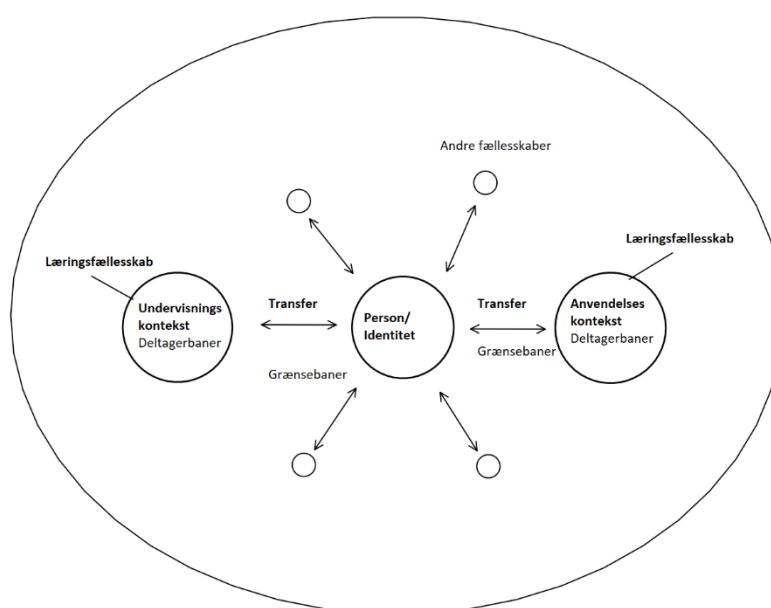
Det er i denne kontekst vigtigt at pointere, at selvom det ifølge Matthiessen er muligt at anvende transfer i et situeret perspektiv, er der en problematik i forbindelse med selve forståelsen af, at læring er situeret, altså at læringen er “[...]bundet til læringskonteksten og [ikke] kan [...]løsrides fra denne.” (Wahlgren, 2009, s. 10). Ud fra denne optik kan læring ikke transfereres, idet læring nødvendigvis skal forstås i forhold til den læringskontekst, i hvilken den foregår (Wahlgren, 2009, s. 10). Hvor Wahlgren advokerer for, at læring er at kunne anvende det lærte i nye sammenhænge, vil et situeret perspektiv advokere for, at når et individ lærer, vil denne tilegne sig viden, som herefter kan rekonceptualiseres i nye kontekster (Wahlgren, 2009, s. 10). Selvom Wahlgren italesætter problematikken omkring anvendelse af transfer i et situeret perspektiv, finder vi det muligt at argumentere for, at et situeret perspektiv ikke umuliggør transfer. Grundlæggende finder vi det muligt at argumentere for, at det ene ikke udelukker det andet. Ifølge Wenger er læring noget, der sker, når mennesker gennem aktiv deltagelse forhandler fælles virksomheder. Denne proces indebærer elementer af deltagelse såvel som tingsliggørelse, idet tingsliggørelse netop er grundlaget for yderligere forhandling. I denne kontekst finder vi det muligt at argumentere for, at læring, i et situeret perspektiv, gennem deltagelse i det fællesskab, i hvilket læringen opstår, ved slutningen af læringsprocessen stivner i sin tingslighed. At læringen stivner i sin tingslighed, gør det muligt at benævne den læring som værende viden og eller færdigheder. På den måde er læring stadig bundet til læringskonteksten, men det er tingsliggørelsen af læring ikke. Når denne viden eller færdigheder overføres til en anden kontekst og eller et andet læringsfællesskab [læs: eksempelvis en anvendelseskontekst], er det muligt at argumentere for at den tingsliggjorte læring [læs: viden og

færdigheder] rekonceptualiseres ved at skabe grundlag for meningsforhandlinger i det nye læringsfællesskab, hvorfor den tingsliggjorte læring kan skabe grundlag for læring i den nye kontekst. Ud fra ovenstående finder vi det muligt at argumentere for, at der kan arbejdes med transfer ud fra et situeret perspektiv.

Det betyder, at transfer i forhåndenværende speciale omfavner grænsedbrydningen såvel som deltagelsesprocessers betydning for opnåelse af succesfuld transfer fra ét læringsfællesskab til ét andet, uagtet om dette ligner eller ikke ligner det fællesskab og eller den kontekst i hvilken læringen oprindeligt finder sted. Med udgangspunkt i Matthiessens forskning antages det i denne kontekst, at transfer i et situeret perspektiv er mulig, såfremt den lærende lærer at deltage i dét eller dé specifikke læringsfællesskaber, som den lærende tager del i, når vedkommende alene eller i teams bliver sendt på eksterne kurser med henblik på at bringe viden med tilbage til det arbejdsorienterede læringsfællesskab. I denne kontekst vil transferbegrebet derfor indebære en undersøgelse af deltagelsesbaner i såvel som mellem læringsfællesskaber med henblik på at forstå individets rolle i fællesskabet såvel som fællesskabers påvirkning på individet for reelt at kunne skabe succesfuld transfer af viden mellem to læringsfællesskaber.

2.5.1 Model over teoriernes sammenhængskraft

Ud fra disse betragtninger omkring transfer i en social kontekst, har vi herunder udarbejdet følgende model, der illustrerer, hvordan transferbegrebet anvendes i specialet:



MODEL 4: TRANSFER I ET SOCIOKULTURELT OG SITUERET PERSPEKTIV (EGEN TILVIRKNING)

Når vi anser fællesskaber, i hvilke der er mulighed for læring, som læringsfællesskaber, finder vi det muligt at argumentere for, at de personlige faktorer, som Wahlgren og Aarkrog betegner som transferfremmende, kan inkorporeres i Wengers identitetsbegreb. Det betyder, at vi anser identitet, herunder personorienterede faktorer, som noget, der influerer både de undervisningsorienterede såvel som de anvendelsesorienterede faktorer. I denne kontekst anser vi undervisning [læs: kurser] som de fysiske såvel som praktiske rammer for et fællesskab, i hvilket der er mulighed for læring og opnåelse af viden og kompetencer. Ligeså anser vi anvendelse [læs: arbejdspladsen] som de praktiske, såvel som fysiske, rammer for et arbejdsorienteret fællesskab, i hvilket der er mulighed for læring, samt anvendelse af det, der er blevet lært på kurser, med henblik på, at det lærte kan blive en del af praksis. Det vil sige, at vi anerkender Wahlgren og Aarkrogs forståelse af transfer som inddelt i kategorierne personlige, undervisningsorienterede og anvendelsesorienterede faktorer. Dog tager vi afstand fra en tolkning af de overordnede transferfremmende områder, som værende områder der implicit indeholder en tredelt ansvarsproces. Det betyder, at vi ikke anser underviseren som den, der har det primære ansvar for at sikre, at de lærende har mulighed for at overføre det lærte til en anvendelseskontekst. På samme vis anser vi ikke arbejdspladsen som værende de primært ansvarlige for at det lærte overføres til praksis. Endeligt anser vi ikke aktøren, der sendes på kursus, som værende den primære ansvarsperson i forhold til at overførslen lykkes. Ud fra et kombineret sociokulturelt og situeret perspektiv på transfer, anser vi derimod de undervisningsorienterede såvel som de anvendelsesorienterede faktorer som iboende i hver sit læringsfællesskab ud fra hvilke, de hver især påvirker individets identitet, når individet henholdsvis bevæger sig fysisk og mentalt via grænsebaner mellem læringsfællesskaberne, og når individet gennem aktive deltagerprocesser bevæger sig rundt i henholdsvis det undervisningsorienterede læringsfællesskab og det anvendelsesorienterede læringsfællesskab. Vi finder, at det er gennem disse fysiske og mentale bevægelser såvel som aktive deltagelse i forskellige læringsfællesskabers virksomheder, at der opstår den læring, der skaber grundlaget for den viden, der efterfølgende skal overføres og derved skabe grobund for yderligere læring i en kontekst, der afviger fra undervisningskonteksten. Det vil sige, at vi anser transfer som noget, der sker og eller er muligt, når aktører bevæger sig i og mellem læringsfællesskaber.

Selvom vi vil argumentere for, at modellen, ud fra en social læringsforståelse, kan anvendes som en fordelagtig fremgangsmåde til overførsel af viden fra én kontekst til en anden, så er der stadig mulighed for, at et individ ikke opnår den tilsigtede læring gennem dets deltagelse i læringsfællesskabet, hvilket kan besværliggøre muligheden for overførsel, hvis der ikke er nogen umiddelbar viden at overføre. Dog kan der ud fra mesterlærebegrebet argumenteres for, at der altid

vil opstå mulighed for, at individet på en eller anden måde tilegner sig viden gennem deltagelse i læringsfællesskaber, idet der inden for mesterlærebegrebet er en forståelse af, at der altid vil opstå mulighed for at opnå indirekte eller sekundær læring, selvom læringsaktiviteten tager udgangspunkt i mestring af specifikke færdigheder, eller at læringsaktiviteten har et specifikt formål. Derfor finder vi det muligt at argumentere for, at den lærende altid vil opnå en eller anden form for viden, som potentielt kan overføres (Lave, 2003, 113).

Denne mulighed for opnåelse af indirekte viden, der ligger uden for læringsaktivitetens specifikke formål, kan anskues ud fra begrebet om livslang læring som præsenteres i specialets kombinerede problemfelt og state of the art. Livslang læring anskuer læring som en kombination af processer, der løbende foregår gennem menneskets livsforløb, hvor individet erfarer sociale situationer, og hvor indholdet af disse omformes “[...]kognitivt, følelsesmæssigt eller praktisk(eller gennem en kombination heraf) og integreres i den individuelle persons biografi, hvilket resulterer i en stadig forandret(eller mere erfaren) person.” (Jarvis, 2017, ss. 231-232). Det betyder med andre ord, at mennesket lærer nye praktiske færdigheder gennem dets livsforløb, men det betyder også, at individet samtidig tilegner sig mere kognitive og følelsesmæssige erfaringer, som kommer til udtryk gennem eksempelvis holdninger og værdier, hvilke integreres i individets identitet. Derfor må tilegnelsen af viden af mere personbunden karakter nødvendigvis også kunne identificeres som værende en viden, der er mulig at transferere mellem forskellige læringskontekster, da denne viden kan siges at være bundet til det deltagende individs identitet. Dette kan yderligere argumenteres ud fra Wengers begreb om identitet, da Wenger argumenterer for, at den lærendes identitet udvikles gennem vedkommendes deltagelse samt interaktion med et givent fællesskab, hvorefter denne identitet, i overført betydning, medbringes, når individet deltager i praksisfællesskaber i andre læringskontekster. I den forbindelse bliver mesterlærebegrebet relevant i forhold til individets deltagelse i forskellige læringsfællesskaber, da mesterlære indebærer, at det lærende individ observerer de mere erfarne medlemmers handlemønstre. Gennem observation af praksisfællesskabets øvrige medlemmer, tilegner individet sig tavs viden, som vedkommende derefter har mulighed for at anvende i sin deltagelse. Denne viden kan yderligere tilegnes eller anvendes gennem det, Wenger betegner en meningsforhandlingsproces, hvorigennem individet forhandler fællesskabets elementer med fællesskabets øvrige medlemmer med henblik på at opnå en fælles forståelse for fællesskabets eksistens samt deltagernes ageren i fællesskabet (Wenger, 2004, ss. 65-66). Gennem denne proces af observation samt meningsforhandling lærer individet at handle og agere inden for fællesskabets rammer.

Med afsæt i ovenstående er det muligt at argumentere for, at et individ altid vil tilegne sig en eller anden form for viden gennem dets deltagelse i forskellige læringsfællesskaber, men denne mere tavse viden vil i højere grad være bundet til vedkommendes identitet, hvorved muligheden for overførsel af denne viden mellem forskellige læringsfællesskaber er afhængig af individets deltagelse, hvor identiteten anvendes som redskab til meningsforhandling, når vedkommende aktivt bruger sig selv, og herunder sin identitet, til i samspil med fællesskabets øvrige medlemmer at forhandle mening.

For at opsummere betyder det, at selv når en aktør ikke opnår den tilsigtede viden og eller færdigheder, vil læring aldrig kunne betegnes som værende meningsløs, idet der selv under de mest ugunstige læringsforhold er potentiale for indirekte og sekundær læring. Denne form for læring vil i teorien, ud fra ovenstående argumentation, påvirke individets identitet, hvorfor det lærte, om det er positivt eller negativt, kan blive transfereret til individets øvrige praksisfællesskaber gennem den påvirkning, som læringen har på individets identitet, når der altså er tale om social læring.

2.6 Specialets videnskabsteoretiske overvejelser

Følgende afsnit vil belyse specialets videnskabsteoretiske overvejelser og herunder valg og fravalg. Først diskuteres specialets primære teorier i forhold til placering på det videnskabsteoretiske spektrum, hvorefter vi diskuterer og argumenterer for valg og fravalg såvel som fordele og ulemper ved de, for specialets, relevante videnskabsteoretiske forståelsesrammer. Slutteligt vil der kort blive introduceret til specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt; socialkonstruktivisme.

Som der i ovenstående afsnit er blevet argumenteret for, antager vi, at det er muligt at anvende transferbegrebet i en undersøgelse, der grundlæggende tager udgangspunkt i en social læringsteoretisk forståelse. Vi er dog opmærksomme på, at transferbegrebet i sin oprindelige form har en mere behavioristisk og pragmatisk karakter. Transfers behavioristiske karakter ses eksempelvis i måden, hvorpå blandt andet Wahlgren og Aarkrog arbejder med transfer som noget, der kan påvirkes gennem transferfremmende faktorer. Disse faktorer har alle en form, der på den ene eller den anden måde har til formål at påvirke den lærendes adfærd i en retning, der vil være gavnlig for muligheden for succesfuld transfer af viden fra en undervisningskontekst til en anvendelseskontekst. Herunder kan især det undervisningsorienterede såvel som de anvendelsesorienterede faktorer betegnes som dét, der i behaviorismen benævnes det ydre miljø, der blandt andet påvirker den lærende til at handle på en bestemt måde (Qvortrup, 2013, s. 75). Formålet med de transferfremmende elementer er at skabe en direkte indvirkning på individets adfærd, hvilket i teorien bør have en direkte påvirkning på

de resultater, der kommer ud af overførslen af viden, hvorfor der reelt bør være tale om “[...]direkte observerbar adfærd.” (Qvortrup, 2013, s. 72). Det er dog vigtigt at pointere at Wahlgren og Aarkrogs transferbegreb ikke udelukkende indeholder behavioristiske elementer, idet der i deres transferbegreb netop lægges vægt på individets rolle som aktiv deltager i transferprocessen, hvilket nærmere bestemt har en konstruktivistisk karakter.

Transferbegrebets mere pragmatiske karakter ses eksempelvis i Wahlgrens definition på transfers mål som værende “[...]et ønske om at blive klogere på, hvad der virker for at skabe transfer og større effekt.” (Wahlgren, 2009, s. 10). Dette resultatorienterede fokus kan betegnes som en pragmatisk opfattelse, i og med, at der inden for pragmatismen er fokus på konsekvenserne eller resultaterne af en bestemt måde at handle eller tænke på (Elkjær & Wiberg, 2013, s. 124). At det resultatorienterede fokus kan anskues som værende pragmatisk understøttes af pragmatismens sandhedsbegreb, der relaterer sig til, at noget kan anses for værende sandt, når undersøgelsens resultater er nyttige og brugbare i praksis (Egholm, 2014, s. 174), hvilket stemmer overens med transferbegrebets centrale mål – at det lærte reelt kan anvendes (Wahlgren, 2009, s. 8).

Selvom transferbegrebet kan anskues som værende af pragmatisk og eller behavioristisk karakter, bliver begrebet i specialets anvendt i en kontekst, der er kendetegnet ved de sociokulturelle og situerede aspekter i Wengers teori om praksisfællesskaber, hvorfor den videnskabsteoretiske diskussion på nuværende tidspunkt vil vende sig mod specialets primære teoretiske grundlag.

Grundlæggende finder vi det muligt at argumentere for Wengers sociale teori om læring, som indeholdende både elementer af fænomenologiske såvel som socialkonstruktivistiske karaktertræk, hvorfor begge videnskabsteoretiske tilgange i teorien vil kunne anvendes til at undersøge vores problemformulering. Derfor vil følgende afsnit oprids de to retningers grundlæggende videnskabsteoretiske spørgsmål, fordele såvel som ulemper eller deciderede videnskabsteoretiske og undersøgelsesbaserede konsekvenser ved anvendelse af disse i forbindelse med specialets teorivalg og undersøgelsesfelt.

Det findes i denne diskussion helt grundlæggende at dykke ned i Wengers skelnen mellem individ og fællesskab. Eftersom at fænomenologiens primære fokus er på “[...]hvordan verden(begivenheder og fænomener) fremstår for det enkelte individ[...].” (Egholm, 2014, s. 104), tildeles individet en stor rolle i forbindelse med at opnå forståelse for, hvordan fænomener er, idet at “[...]fænomener altid er fænomener for nogen og derfor aldrig kan studeres uafhængigt af deres fremtræden for en bestemt bevidsthed.” (Egholm, 2014, s. 105). Derfor vil en fænomenologisk tilgang til vores undersøgelse nødvendigvis være fokuseret omkring det enkelte individ nærmere end det

læringsfællesskab, i hvilket individet befinder sig i. Det vil sige, at der i en sådan undersøgelse fjernes fokus fra fællesskabet, idet at “[...]fænomener kan fremtræde forskelligt for forskellige mennesker i forskellige kontekster[...]

 (Egholm, 2014, s. 105).

Hvis vi derimod tager udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk undersøgelse af specialets problemformulering, vil fællesskab få den dominerende rolle, idet at viden inden for socialkonstruktivismen er “[...]betinget af den sociale sammenhæng[...]

 (Fuglsang & Olsen, 2004, s. 39), hvorfor fænomener tildeles betydning gennem de intersubjektive fortolkninger, som mennesker i kraft af deres rolle som sociale væsner i fællesskab beskriver og konstruerer. Det vil sige, at vores undersøgelse, såfremt den anvendes i en socialkonstruktivistisk sammenhæng, vil tage udgangspunkt i den virkelighed som medarbejderne i støttekorpsen i fællesskab konstruerer. Vi finder det muligt at argumentere for, at Wengers forståelse af individet kan forstås ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv, idet individets identitet netop formes, ændres og forhandles gennem interaktion med medlemmerne af de multiple praksisfællesskaber, som individet deltager i. Derfor kan individets identitet betegnes som noget processuelt, der reelt set aldrig er færdigudviklet, idet fællesskab, ifølge Wenger, er den kontekst, i hvilken vores handlinger kan “[...]defineres som værd at udføre[...] (Wenger, 2004, s. 15). Derfor finder vi det muligt at betegne individet som en social konstruktion skabt af individet selv i interaktion med fællesskabets øvrige medlemmer og fællesskabets kontekst. Ud fra disse forståelser af individets relation til fællesskabet finder vi det muligt at argumentere for, at socialkonstruktivismen reelt gør det muligt at skabe en undersøgelse, der omfavner både det individuelle og det kollektive, dog med særligt fokus på fællesskabet.

I forhold til det metodiske aspekt ved anvendelse af henholdsvis et fænomenologisk og et socialkonstruktivistisk udgangspunkt, er der tydeligt fordele såvel som ulemper eller deciderede konsekvenser ved begge. Såfremt specialets interesseområde skal undersøges ud fra en fænomenologisk tilgang, vil målet være at “[...]møde fænomenet selv.” (Jacobsen, Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 186).

Det er ikke en selvfølge, at fænomenologisk viden udelukkende kan opnås gennem typisk fænomenologiske metoder, såsom feltarbejde og deltagerobservation (Saltofte, 2016, s. 28). Dog vil fænomenologiens grundlæggende induktive væsen udgøre en enhed, som gør det mest hensigtsmæssigt at anvende fænomenologisk etnografiske metoder, idet en fænomenologisk undersøgelse kræver, at forskeren ikke har teoretisk materiale og eller eksisterende fortolkninger omkring den empiri, der indsamles (Egholm, 2014, s. 113). Selvom fænomenologisk etnografiske metoder til indsamling af empiri vil være fordelagtige at anvende i en fænomenologisk undersøgelse,

er dette i pågældende speciale ikke muligt. Helt grundlæggende skaber Covid-19-situationen ikke grundlag for eventuelt feltarbejde, hvorfor det ikke er muligt for os at leve *med* felten og på den måde “[...]deltage i det lokale liv i øjenhøjde med de øvrige deltagere.” (Hastrup, 2010, s. 57). Det vil sige, at vi ikke finder det muligt at observere vores informanter i deres naturlige omgivelser med henblik på at opnå viden om dét, de forstår. Selvom interviews og eller uformelle samtaler i princippet kan anvendes til at indsamle empiri, vil denne metode som udgangspunkt være mere egnet som supplement til feltarbejde, idet at en fyldestgørende undersøgelse kræver at vi som forskere indgår i “[...]hverdagslignende interaktioner med informanterne.” (Saltofte, 2016, s. 28). Derfor vil interviews som eneste kilde til information ud fra en fænomenologisk tankegang kunne skabe eventuelle fejlfortolkninger af den virkelighed og de oplevelser, som informanterne beskriver.

Ud over de rent praktiske aspekter ved tilvalg af fænomenologien finder vi, at Wengers teori om praksisfællesskaber på trods af sine fænomenologiske træk grundlæggende ikke er kompatibel med fænomenologien i den måde, hvorpå teorien anvendes i dette speciale. Wenger beskriver, at der er praksisfællesskaber overalt i vores hverdag, hvorfor vi alle har “[...]tilhørsforhold til praksisfællesskaber.” (Wenger, 2004, s. 16). Såfremt vi antager, at støttekorpsen kan betegnes som værende et praksisfællesskab, betyder det, at vi, for at kunne anvende fænomenologisk etnografiske metoder til indsamling af empiri vil være nødt til at agere aktive deltagere i praksisfællesskabet for at kunne leve *med* felten, idet et praksisfællesskab udvikles, vedligeholdes og fremtidssikres af de medlemmer, som har tilhørsforhold til praksisfællesskabet, hvorfor det reelt set kun er medlemmer af praksisfællesskabet, der har mulighed for virkelig at forstå dets komplekse væsen.

Wenger beskriver, at deltagelse i et praksisfællesskab er en “[...]omfattende proces, som består i at være aktive deltagere i sociale fællesskabers praksisser og konstruere identiteter i relation til disse fællesskaber.” (Wenger, 2004, s. 14), hvilket “[...]omfatter hele vores person, herunder vores krop, bevidsthed, følelser og sociale relationer.” (Wenger, 2004, s. 70). Dette udsagn giver anledning til at argumentere for, at deltagelse i et praksisfællesskab er yderst krævende. Det betyder, at selv hvis det rent praktisk ville være muligt at udføre feltarbejde, vil ét sådant, ud fra Wengers optik, ikke føre til reel brugbar empiri, idet vores deltagelse, af flere årsager, aldrig vil kunne føre til fuldbyrdet medlemskab. For det første kræver opnåelse af fuldbyrdet medlemskab, at vi rent identitetsmæssigt investeres i vores fremtidige deltagelse i praksisfællesskabet (Wenger, 2004, s. 180). Eftersom at vi ikke har nogen hensigt om på noget tidspunkt at blive fuldbyrdede medlemmer af netop dette praksisfællesskab, vil vores rolle under de mest gavnlige omstændigheder udelukkende kunne betegnes som perifere deltagere. Dette understøttes af, at vi ingen kompetence, viden eller

uddannelsesmæssig baggrund besidder, som vil give os relevant og eller mulig adgang efter endt studietid, hvorfor vi, i den kontekst og opbygning som organisationen på nuværende tidspunkt har, ikke har mulighed for at lade vores identitet bevæge sig af de indadgående baner og mod fuldbyrdet medlemskab. Det betyder, at et eventuelt feltarbejde for os aldrig vil kunne føre til fuldbyrdet medlemskab, hvorfor indsamlet empiri gennem feltarbejde i værste fald vil kunne være misvisende, idet vi netop ikke har muligheden for at indgå “[...]i det lokale liv i øjenhøjde med de øvrige deltagere.” (Hastrup, 2010, s. 57).

I forhold til de metodiske aspekter til indsamling af empiri ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv finder vi det muligt at argumentere for, at interviews med udvalgte medarbejdere, som værende repræsentanter for det overordnede kollektiv, er en anvendelig og valid måde at indsamle empiri. Selvom der i afdelingen er 30-35 medarbejdere, vil en socialkonstruktivistisk undersøgelse anse “Det enkelte menneske [...] som repræsentant for et overordnet kollektiv” (Egholm, 2014, s. 149), hvorfor det ikke vil være nødvendigt for undersøgelsens validitet at deltage i afdelingens praksisfællesskab, da den viden, som vi gennem interviews opnår, nødvendigvis vil afspejle den virkelighed, som fællesskabet kollektiv har konstrueret. Det betyder, at vi ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv kan anvende sproget, de anvendte ord, kollektivets selvfølgeligheder og diskurser til at opnå viden om den virkelighed, som medarbejderne oplever.

På baggrund af disse videnskabsteoretiske og metodiske overvejelser i forhold til specialets teoretiske fundament og interesseområde finder vi det for specialets undersøgelse gavnligt at lægge vægt på det processuelle og kollektive i vores undersøgelse af, hvordan medlemmerne indgår i et læringssamfund, samt hvilke betingelser dette skaber for ekstern læring. Derfor arbejder forhåndenværende speciale ud fra en socialkonstruktivistisk forståelsesramme, i hvilken vi søger at “[...]afdække den måde, hvorpå tanke- og talemåder, samt hverdagslige selvfølgeligheder, som mennesker lever med og under, etableres, anvendes og forandres med fokus på processer frem for tilstande.” (Egholm, 2015, s. 148). Det gør det muligt at arbejde ud fra en forståelse af læring som værende et dybt socialt fænomen, der altid er under udvikling, hvorfor socialkonstruktivismen kan anvendes til at belyse den virkelighed og de sociale processer, som medarbejderne i støttekorpsen oplever og i fællesskab konstruerer med henblik på at opnå mening. Det vil sige, at vi arbejder ud fra en socialkonstruktivistisk forståelsesramme, hvorfor der kort vil blive redegjort for socialkonstruktivismens grundantagelser.

Socialkonstruktivismen er i sin grundessens en idealistisk position, som antager, at virkelighedsforståelse er en social konstruktion, hvorfor realismen og dennes antagelse om virkeligheden som en objektiv realitet, der eksisterer uafhængig af menneskelig erkendelse, opfattes som socialkonstruktivismens modstykke. Når socialkonstruktivismen antager, at virkeligheden er en social konstruktion, betyder det, at samfundet er socialt konstrueret af fænomener, der antages at eksistere uafhængigt, men som samtidig er socialt konstruerede, og derved eksisterer og opretholder værdi gennem social aktivitet (Rasborg, 2004, s. 349). Derfor er viden “[...]betinget af den sociale sammenhæng og sprog er en forudsætning for tænkning[...]” (Fuglsang & Olsen, 2004, s. 39). Da vi som mennesker positionerer os som sociale individer, skaber vi vores verdens- og virkelighedsforståelse gennem sprog, diskurser og handlinger, hvilket medvirker til at konstruere og definere fænomener. Udover at være socialt konstruerede, anses fænomener inden for socialkonstruktivismen også for værende miljøbestemte, hvilket betyder, at de ikke vil være lige gældende for alle kontekster. Fænomener er derfor kontekstafhængige af forskellige forhold, eksempelvis samfundsmæssige eller historiske forhold, hvorfor viden og sandhed er under konstant, kontekstuel og kontinuerlig forandring og formes derved gennem de forskellige omgivende kontekster og omstændigheder (Collin, 2015, ss. 325-326).

Grundlæggende er formålet med socialkonstruktivismen at forstå og undersøge den socialt konstruerede virkelighed gennem undersøgelse af, hvordan selvfølgeligheder, sprog og tankemønstre etableres, anvendes og forandres, samt hvordan denne konstruerede virkelighed påvirker sprog, tankemønstre og selvfølgeligheder. Ud fra et ontologisk perspektiv antager socialkonstruktivismen, at fænomener ikke i sig selv er i besiddelse af en iboende essens, hvorfor det epistemologiske undersøgelsesfelt opstår på baggrund af processen, hvorigennem fænomener opnår essens. Her handler det om at opnå en forståelse af, hvordan intersubjektive fortolkninger tildeler fænomenerne betydning, hvilket betyder, at vi som sociale væsner beskriver og konstruerer fænomener gennem vores interaktion med hinanden, hvorved der skabes en kollektiv virkelighed. Det vil sige, at fænomener og virkelighed antages for nødvendigvis at være kontekstbestemt og er præget og påvirket af det omgivende samfund, historie og de involverede individers subjektive verdensforståelse. Viden vil derfor altid være under konstant forandring (Collin, 2015, ss. 325-326), hvilket betyder, at et udsagn kan betegnes for at være sandt, såfremt det indgår i et system af fortolkningsudsagn, hvor udsagnet ikke modsiges (Egholm, 2014, s. 149).

3.0 Metode

Følgende kapitel har til formål at belyse overvejelser af samt argumentation for specialets metodologiske tilgang til indsamling og behandling af empiri. Herunder vil vi først komme ind på anvendelse af kvalitativ metode med udgangspunkt i teorifortolkende casestudie samt anvendelse af narrativt inspirerede semistrukturerede interviews og dertilhørende behandling af den indsamlede empiri. Herefter vil vi belyse processen omkring rekruttering af informanter, samt etiske overvejelser i forbindelse med specialets undersøgelse. Slutteligt vil vi belyse specialets analysestrategi og argumentere for dens anvendelighed.

3.1.0 Kvalitativ metode

Dette speciales metodiske grundlag tager udgangspunkt i kvalitativ forskning. Grundlæggende anvendes kvalitativ forskning til at opnå viden om “[...]hvordan noget gøres, siges, opleves, fremtræder eller udvikles.” (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 17). Det vil sige, at vi, med udgangspunkt i kvalitative interviews, har fokus på at undersøge områder, som ikke er direkte tilgængeligt målbare, såkaldt ‘blød data’. Dette foregår gennem undersøgelse af menneskelige oplevelser, erfaringer, sociale kontekster og handlemåder og mønstre i specifikke kontekster (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 17; Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 20). Idet den kvalitative forskning bunder i en menneskelig virkelighed, vil kvalifikationen af kvalitativ forskning foregå på andre præmisser end ved kvantitative forskningsresultater. Det vil sige, at der måles på den menneskelige opfattelse af mening og værdi, hvorfor det er de menneskelige aktørers egne perspektiver og beretninger om denne verden, som skal være med til at kvalificere resultaterne. Med andre ord kan resultaterne ikke kvalificeres på afstand gennem objektiverende metoder, men derimod gennem forståelse af “[...]livet selv - i de lokale praksisser, hvor livet leves[...]” (Brinkmann & Tanggaard, 2010, ss. 17-18). Dette speciale tager udgangspunkt i et casestudium og anvender kvalitative interviews til indsamling af empiri med henblik på, ud fra medarbejderes perspektiver og beretninger, at opnå viden om, samt indsigt i overførsel af læring fra skolastiske læringsfællesskaber til ikke-skolastisk læringsfællesskaber.

3.1.1.0 Casestudium

Når der arbejdes med casestudie, er det essentielt at rette opmærksomhed mod det faktum at en case både kan forstås som et teoretisk såvel som empirisk eksempel. Et casestudium defineres som “[...]en empirisk analyse, der undersøger et samtidigt eller historisk fænomen i en social kontekst, hvor

fænomenet udfolder sig. Det gælder specielt når grænsen mellem fænomenet og konteksten ikke fremstår klart og tydeligt.” (Antoft & Salomonsen, 2007, s. 32). Det vil sige at en case altid vil indgå i en social verden, og at den kun kan anses som værende meningsfuld, når den reelt kan opfattes som en del af en sådan, hvorfor vi som forskere, i samspil med vores informanter, er med til at konstruere casen, når vi beslutter hvilke dele der ønskes belyst, hvorfor en case kan betragtes som en social konstruktion (Antoft & Salomonsen, 2007, ss. 31-33).

Casestudiet er kendetegnet ved at indbefatte mange elementer, der er forbundne inden for det virkelige livs kompleksitet, herunder dynamikker, dilemmaer, modsigelser og nuanceringer, hvorfor det muliggør at undersøge og afdække særligt dybe problematikker inden for det givne genstandsfelt, som vi som forskere ønsker at sige noget om (Flybjerg, 2010, ss. 481-482; Antoft & Salomonsen, 2012, s. 134). Da der i en given case optræder mange elementer og facetter, er det umuligt at studere og afdække alle vinkler af casen, hvorfor det er nødvendigt at centrere casen om *the central subject problem*, også kaldet casens *fikspunkt*, hvilket defineres ud fra forskerens forestilling om, hvad der er relevant i den givne case (Antoft & Salomonsen, 2017, ss. 31-33). Eftersom vi arbejder socialkonstruktivistisk, vil casens fikspunkt nødvendigvis tage udgangspunkt i socialkonstruktivismens sandhedsbegreb, som antager, at et udsagn kan anses som værende sandt, såfremt det indgår i et system af fortolkningsudsagn, hvor udsagnet ikke modsiges (Egholm, 2014, s. 149), hvorfor casens fikspunkt vil omhandle et område som informanterne selv lægger stort fokus på.

Altså har casestudium som forskningsstrategi til hensigt at rammesætte den kontekst, der arbejdes inden for i specialet, hvilket muliggør dybdegående forståelser af det genstandsfelt, vi undersøger gennem et specifikt empirisk eksempel. I specialet tages der udgangspunkt i støttekorpsset under Aalborg Kommune. Sigtet med specialet er at forstå og identificere de interrelationelle konstruktioner, der eksisterer i afdelingen, baseret på medarbejdernes oplevelser og erfaringer med eksterne kurser, samt hvordan den læring, der foregår i et læringsfællesskab uden for arbejdspladsen, kan overføres til arbejdspladsens læringsfællesskab. Dette sigte kan også betegnes som vores undersøgelsesorienterede fikspunkt, hvortil informanternes særlige fokusområder bestemmer det mere præcise indhold af dette.

Kvalitative cases inddeles i fire overordnede hovedtyper; ateoretiske, teorifortolkende, teorigenererende og teoritestende casestudier, der definerer rammen for, hvordan forskeren arbejder videnskabeligt med den givne case – om hvorvidt tolkningen sker med afsæt i teoretisk eller empirisk viden og data, samt om hvorvidt formålet er at genere teoretisk eller empirisk viden (Antoft & Salomonsen, 2007, ss. 33-34).

Vi vil i nærværende speciale placere vores undersøgelse som et teorifortolkende casestudium, da denne type casestudie søger at skabe ny empirisk viden med afsæt i eksisterende teori. I specialet anvendes eksisterende teori omhandlende praksisfællesskaber, mesterlære og transfer, hvortil casen i denne sammenhæng fungerer som empirisk grundlag for at skabe empirisk viden inden for området. Dermed er det teorierne der danner rammen om casen, hvorfor casen dermed anvendes som redskab til yderligere forståelse samt fortolkning af teorierne samt genstandsfeltet. Det vil sige at teorierne både har indflydelse på vores empiriindsamling, gennem udarbejdelsen af interviewguide og i vores analyse, hvor de bidrager til diskussion af de empiriske fund ud fra forskellige perspektiver og vinkler. Derfor vil arbejdet med casen foregå som en fortolkningsproces mellem teori og case, hvor fortolkningen har afsæt i teorier, der er etablerede i forvejen, med et ønske om at tilvejebringe ny empirisk viden (Antoft & Salomonsen, 2007, ss. 38-41). Hertil skal det pointeres, at når vi i denne sammenhæng anvender ordet 'fortolke', anvendes dette ud fra en socialkonstruktivistisk position, hvorfor 'fortolke' nærmere skal forstås som en proces, hvorigennem vi som forskere forsøger at identificere og afdække sociale konstruktioner, hvorved vi samtidig medvirker til skabelsen af netop disse konstruktioner.

3.1.2.0 Kvalitativ forskningsinterview

Vi anvender kvalitative forskningsinterviews til indsamling af empiri. Kvalitative forskningsinterviews skaber grundlag for en undersøgelse af de enkelte individers oplevelser såvel som virkelighedsforståelser inden for samme sociale kontekst og fællesskab, hvorfor denne metode gør det muligt for os at identificere sammenhænge mellem informanternes oplevelser og udsagn, med henblik på at afdække fællesskabets sociale konstruktioner (Collin, 2015, ss. 325-326). I nedenstående afsnit beskrives det kvalitative forskningsinterview som forskningsmetode efterfulgt af et indblik i vores anvendelse af interviewet som metode.

Et interview kan defineres som en samtale med en struktur og et mål. I det kvalitative forskningsinterview efterstræbes det af interviewerens at forstå verden som den forstås af informanten (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 19). At interviewene er kvalitative, betyder, at de er eksplorative såvel som elaborative, hvilket vil sige at interviewerens forholder sig udforskende og undersøgende med henblik på at opnå videreudviklende, forfinende og præciserende viden inden for det undersøgte område (Harboe, 2014, ss. 49-50). Forskningsinterviews baserer sig på samtaler om det daglige liv, hvor viden opstår i interaktionen mellem interviewer og informant (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20). Dermed afhænger den tilgængelige produktion af empirisk materiale af interviewforskerens situerede skøn og egne færdigheder i forbindelse med udformning af spørgsmål, såvel som udførsel

af selve interviewsituationen, hvorfor interviewerens spiller en afgørende rolle i forbindelse med opnåelse af anvendelig empiri. Det er derfor essentielt, at interviewerens besidder viden inden for det emne, der interviewes om, så vedkommende er i stand til at stille opfølgende spørgsmål til informanten og derved være en aktiv medspiller i samtaleens udvikling (Kvale og Brinkmann, 2009, ss. 100-102). Vi ønsker at forstå medarbejderne i støttekorpsets oplevelser, samt opnå indsigt i afdelingens interrelationelle konstruktioner for opnåelse af elaborativ viden. Med henblik på opnåelse af viden om vores undersøgelsesfelt, har vi orienteret os i relevant litteratur og forskning før selve udførelsen af interviewene, hvilket blandt andet indbefatter specialets teoretiske fundament. Grundig indførsel i relevant materiale skaber grundlag for udarbejdelse af en anvendelig interviewguide, samt mulighed for at interviewerens eksplorativt kan arbejde uden om interviewguiden, hvis interviewet bevæger sig af relevante mønstre uden for guidens rammer.

3.1.2.1.0 Semistrukturerede interviews

Inden for arbejdet med forskningsinterviews som metodisk tilgang til undersøgelse og empiriindsamling eksisterer der mange fremgangsmåder til struktureringen af selve interviewet, hvor interviewet kan befinde sig på et kontinuum fra det relativt ustrukturerede interview med meget få planlagte spørgsmål til det mere stramt strukturerede interview, hvor interviewerens leder interviewet med mange styrende spørgsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 34). Vi anvender det semistrukturerede interview til indsamling af empiri, hvorfor denne interviewtilgang vil blive forklaret yderligere i følgende afsnit.

Med afsæt i et semistruktureret interview er det ifølge Brinkmann og Tanggaard en fordel at der forud for selve interviewet gøres klart, hvad der konkret ønskes viden om, for reelt at kunne finde frem til den mest anvendelige metode til opnåelse af denne viden (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 37). Dette vil med andre ord sige, at vi lader genstanden blive udgangspunktet for metoden, da vi har læst os ind i videnskabelige artikler omkring specialets undersøgelsesfelt. Dette hjælper os med at skabe en forståelse af genstanden, hvortil dette samtidig skaber en forudsætning for, at vi på forhånd har kunnet tilegne os kendskab til relevante teorier, hvortil interviewet, som metode, anvendes som et samspil mellem den relevante teoretiske forståelse af genstandsområdet og den empiriske metode til empiriindsamling (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 37). Derfor er der i specialet brugt tid på at undersøge, hvilke andre studier der er lavet på emnet, samt hvad der almindeligvis skrives om emnet i blandt andet medier og andet forskningsmateriale. Dette er gjort med henblik på indledningsvist at perspektivere emnet bredt. Ved at lægge kræfter i forarbejdet til et interviewstudie skabes der mulighed for at fokusere arbejdet, hvilket gør det muligt for os at opnå bevidsthed om formålet, og

derved også hvilke muligheder interviewene kan skabe for undersøgelsen (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 37).

Det kan altid diskuteres, hvorvidt det er muligt, at der opstår begrænsninger i forhold til objektiviteten i undersøgelsen, når emnet og teorier er gennemstuderet på forhånd. Dette er dog en antagelse, som der tages afstand fra inden for det semistrukturerede interview, da Tanggaard og Brinkmann argumenterer for, at intet forskningsinterview kan være fuldstændig neutralt, da det altid vil være bestemt af forskerens dagsorden, hvor denne bør være teoretisk begrundet. Fordelen ved det semistrukturerede interview er dog muligheden for at arbejde elaborativt ved at forfølge eventuelle nyopståede elementer, hvorfor informanten får mulighed for at afdække egne fokusområder inden for specialets undersøgelsesfelt, hvorved vi som forskere kan få adgang til ellers skjult viden (Brinkmann & Tanggaard, 2010, ss. 37-38). Samtidig skaber interviewguiden, i et semistruktureret interview, grundlag for struktur over de relevante undersøgelsesområder som interviewene skal afdække, hvilket sikrer opnåelse af viden omkring samtlige relevante områder af undersøgelsen (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 38).

Derfor vil det semistrukturerede interview i dette speciale som udgangspunkt tage afsæt i på forhånd fastlagte forskningsspørgsmål, som vil fungere som styrende for selve de interviewspørgsmål, som stilles under interviewet. Da vi i denne undersøgelse er interesserede i at opnå viden omkring den virkelighed der konstrueres i støttekorpsen, finder vi det vigtigt at der skabes åbenhed og plads til forfølgelse af elementer og fortællinger der ligger udenfor vores undersøgelsesspørgsmål, hvis sådanne skulle opstå i løbet af interviewet. Derfor skabes der også plads i interviewene til at lade informanterne udtrykke deres egne fortællinger, hvilket opnås gennem inddragelse af narrativt inspirerede interviewspørgsmål.

3.1.2.1.1 Narrativt inspirerede interviews

Med henblik på at forklare, hvordan vores semistrukturerede interviews, vil lade sig inspirere af et narrativt element, vil dette afsnit først redegøre for det narrative interview, efterfulgt af en uddybende forklaring af fordele, samt muligheder ved kombination af disse to interviewformer.

Det narrative interview “[...]fokuserer på de historier, interviewpersonerne fortæller, på handlingerne i og opbygningen af deres fortællinger.” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 173). At skabe rum for disse historier kan betegnes som en narrativ disciplin fremkaldt af interviewer. Dog kan disse historier lige så vel opstå spontant under interviewet. Denne interviewtilgang gør det muligt at identificere uddybende, personlige oplevelser og beskrivelser. Elliot Mishler beskriver, hvorledes historiefortælling fungerer som en menneskelig måde at beskrive, organisere, samt udtrykke mening

i en kontekst, der skaber forståelse for det tidslige, det sociale, samt de meningsstrukturelle aspekter. Fordelen ved at anvende denne interviewmetode er at skabe indsigt i samt forståelse af informantens eget perspektiv og herunder dennes forståelse af betydningsfulde elementer (Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 173-174). Dette fokus på informantens fortællinger giver vedkommende en form for kontrol over interviewets struktur og interesseområde, hvilket skaber grundlag for en informantbestemt selektion af den tilgængelige viden. Det vil sige at informanten gennem sine fortællinger, bestemmer hvilke elementer, oplevelser og entiteter, der tillægges værdi, hvorfor det narrative interview er relativt åbent i forhold til andre interviewformer (Mishler, 1986, ss. 67-69).

Eftersom vi arbejder ud fra en tilgang hvor vi lader vores, på forhånd opnåede, viden om undersøgelsesfeltet, være styrende for indsamlingen af empiri, kan et rent narrativt interview blive for ustruktureret. Dog finder vi det relevant at inddrage det narrative som inspiration til vores semistrukturerede interviews, for at opnå den vigtige – men utilsigtede viden, som kun opstår når informanterne tildeles en relativt betydelig kontrol over interviewet. Samtidig giver det semistrukturerede interview en bedre magtbalance i interviewet, hvor der både er en mere eller mindre forudbestemt struktur, samt plads til fordybelse i emner og temaer, som ikke på forhånd er planlagt.

I praksis vil interviewerens være medskabere af fortællingen, når vedkommende, gennem en kombination af tavst kropssprog og opklarende spørgsmål, *deltager* i fortællingen. At interviewerens kan siges at have en form for deltagelse eller medskabelse i en fortælling, der reelt set ikke er interviewerens egen, har årsag i vedkommendes kendskab til narrative strukturer. Denne viden gør det muligt for interviewerens, at “[...]udvikle temporale forløb, fokusere på, hvem der er helten i historien, hvem der er modstandere, og hvem der hjælper helten[...].” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 175), samt identificere fortællingens primære tema og omdrejningspunkter, eventuelle sekundære handlinger, samt elementer baseret på konflikt, spænding, løsning et cetera.

Eftersom at vores interviews er inspireret af det narrative interview, anvendes narrative spørgeteknikker til opnåelse af den utilsigtede, men muligvis essentielle viden, der i bedste fald kan opstå ved at give informanternes fortællinger plads, og derved overlade en mindre del af interviewets struktur til informanterne. Dog vil det narrative indgå i et semistruktureret format, hvorfor vi kan sikre opnåelse af den viden, der ud fra den forståelse vi gennem pre-interview-delen af vores undersøgelse har opnået omkring undersøgelsesfeltet, er essentiel for besvarelse af vores problemformulering. Fordelen ved at lave semistrukturerede interviews, i hvilke der gennem narrative spørgeteknikker, er mulighed for at lade informanterne selektere og dermed dykke ned i det, som informanterne oplever som værende meningsfuldt i forhold til emnet, kan skabe bedre adgang

til en forståelse af den verden de oplever når de tager på arbejde. Helt lavpraktisk er flere af spørgsmålene i vores interviewguide inspireret af narrative spørgeteknikker, samt mulighed for, under selve interviewene, at kunne forfølge fortællinger, spontane såvel som adspurgte, og derved påtage os rollen som medfortæller af informanternes historier. Denne tilgang vil, på godt og ondt, starte en socialkonstruktivistisk fortolkningsproces, i hvilken vi allerede under interviewene er med til at konstruere den virkelighed, som informanterne giver os adgang til.

3.1.2.2 Virtuelle interviews

Som konsekvens af coronapandemien og nedlukningen af Danmark, der under udarbejdelsen af specialet har været en del af hverdagen, er vi fra Aalborg Universitet blevet opfordret til at arbejde digitalt, hvilket vi naturligvis har bestræbt os på at følge. Derudover arbejder vores informanter med en sårbar og udsat målgruppe, hvorfor vi ikke finder det etisk, såvel som sundhedsmæssigt forsvarligt at udsætte informanter såvel som de borgere deres arbejde involverer, for potentiel eksponering. Derfor har vi, for at undgå fysisk kontakt med informanterne valgt at afholde interviewene virtuelt. I nedenstående afsnit vil der blive givet et indblik i vores tilgang til udførsel af interviews inden for nødvendige virtuelle rammer.

Virtuelle interviews har den fordel at interviewer og informant ikke befinder sig i det samme fysiske rum, hvorfor vi anvender computere [læs: computerstøttede interview] til udførsel af interviewet. For at skabe et rum der minder mest muligt om det fysiske, foregår vores interviews gennem synkron korrespondance ved hjælp af kommunikationsplatformen Microsoft Teams. Denne form for kommunikation skaber en ramme der gør det muligt at høre tonefald og stemmeleje såvel som aflæse nonverbal kommunikation, såsom gestik og ansigtsudtryk (Kvale og Brinkmann, 2015, 204).

Under selve interviewene vil vi alle tre være til stede i mødeopkaldet. Formålet med dette er øget opmærksomhed på interviewets tidsbegrænsning, hvorvidt alle relevante spørgsmål bliver besvaret, samt større mulighed for at følge op på, gennem det specifikke interview, nyopstået viden. Derudover skaber det sikkerhed i forhold til eventuelle tekniske problematikker, hvorfor vi med stor sikkerhed ikke risikerer at miste vigtig empirisk viden. Vi er dog i denne kontekst bevidste om at vi, eftersom vi udfører enkeltmandsinterviews, er i overtal, hvorfor situationen potentielt kan have en negativ virkning på informanternes tryghed i interviewsituationen. Dog anser vi at fordelene overstiger ulemperne, hvorfor vi bevidst vælger at være i overtal. For at tilgodese informanternes tryghed har vi før selve interviewets start haft en relativt kort snak med informanterne, i hvilken vi præsenterer os selv, hvem der vil føre interviewet og hvilken funktion de øvrige tilstedeværende har.

Derudover har vi forsøgt at skabe gode og trygge rammer omkring interviewsituationen ved at lade informanterne vælge den kommunikationsplatform, som de hver især er mest trygge ved at anvende, hvilket i dette tilfælde er Microsoft Teams. Under den indledende samtale bliver informanterne gjort opmærksomme på, at selvom det for os vil være mest optimalt at føre interviewet over webcam, er det grundlæggende op til dem, hvorvidt de ønsker deres webcam slået til eller fra.

3.1.2.3 Interviewguide

Vi har forberedende for interviewene udarbejdet en interviewguide, der skal fungere som grundlag for vores interviews. En interviewguide kan ses som et værktøj, der udarbejdes forud for interviewafholdelsen og hjælper med at få besvaret de spørgsmål, der er nødvendige for den efterfølgende analyse. Formålet med interviewguiden er at skabe en struktur, der kan fungere som styringsværktøj under interviewafholdelsen (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 38).

Vi har opbygget interviewguiden (Bilag 2) således, at informanterne først briefes om interviewets rammer. Inden interviewafholdelsen har informanterne modtaget en samtykkeerklæring med en mindre skriftlig præsentation af os samt en introduktion af specialet og omdrejningspunktet for interviewene, hvilket gentages og uddybes i den mundtlige briefing, hvor vi, specialet og rammerne for interviewet genpræsenteres – herunder anonymitet, lydoptagelse, transskribering og længde på interviewene. Formålet med briefinggen er at skabe et fælles udgangspunkt og spore interviewet ind på emnet, samt skabe et trygt rum, hvor informanterne har mulighed for at stille spørgsmål, samt få detaljerne på plads, før selve optagelserne starter.

Efter briefinggen spørges der ind til faktuelle oplysninger om de enkelte informanter, hvilket giver os en grundlæggende forståelse af, hvem vores informanter er, hvilket er gavnligt gennem interviewets forløb, da det kan være behjælpeligt til at skabe en kontekst, hvor interviewerens gennem interviewet kan trække på denne viden. Interviewguiden er inddelt i to kolonner, hvor venstre kolonne indeholder vores forskningsspørgsmål, som er fagligt stillede spørgsmål, mens højre kolonne indeholder vores interviewspørgsmål, der er spørgsmål, som er operationaliseret og formuleret på baggrund af forskningsspørgsmålene til informanterne i et sprog, der er ligefremt formuleret (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 40-41). Da vi tager afsæt i et teorifortolkende casestudie, er interviewguidens spørgsmål udformet på baggrund af eksisterende teori om praksisfællesskaber, mesterlære og transfer. For at skabe overblik, samt starte kodning af empiri allerede før interviewet, er spørgsmålene blevet inddelt i temaerne: *fakta, afdelingens opbygning, informantens hverdag, afdelingens opbygning i forbindelse med fællesskab og indbyrdes relationer, meningsforhandlinger,*

eksterne kurser, arbejdspladsens læringskultur og holdning til forandring og transfer. Idet vi anvender semistrukturerede interviews, vil vi ikke nødvendigvis stille samtlige spørgsmål, da det under interviewet kan vise sig gavnligt at følge en anden retning.

Vores interviewspørgsmål er inspireret af og formuleret på baggrund af følgende spørgsmålstyper; indledende, opfølgende, sonderende, specificerende, direkte, indirekte, fortolkende spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 155-157). Årsagen hertil bunder i, at vi som interviewere er vores eget forskningsredskab, forstået på den måde, at vi bruger os selv i interview til indsamling af empiri, hvilket forudsætter, at vi besidder dels en viden om interviewemnet og dels en viden om det menneskelige samspil, der foregår under et interview, såsom nonverbal- og verbalkommunikation (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 155).

I interviewguiden anvendes indledende spørgsmål i starten af hvert tema såvel som undervejs, når der skiftes emne under et givent tema med henblik på at skabe åbne fortællinger der giver anledning til, at informanterne forholdsvist frit kan tale ud fra egen fortolkningsramme. Dette ses eksempelvis ved at der i flere af interviewguidens spørgsmål spørges ind til, hvorvidt informanten kan fortælle om en episode eller en oplevelse, hvor spørgsmålet samtidig bærer præg af et narrativt element, for derigennem at opfordre informanten til at tage styring over interviewet gennem vedkommendes fortælling (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 155).

De øvrige spørgsmål i interviewguiden er hovedsageligt formuleret som direkte og indirekte spørgsmål, hvor de direkte spørgsmål anvendes med henblik på at indsamle direkte besvarelser, som kan hjælpe os med at belyse konkrete emner som ønskes besvaret i forhold til specialets teorivalg. Formålet med de indirekte spørgsmål, er at opnå viden om de holdninger som informanterne ellers ikke vil udtrykke direkte, og udføres ved indledende at spørge informanterne ind til en oplevelse, hvorefter der spørges ind til, hvorvidt informanten er af den overbevisning, at vedkommendes kollegaer ville svare det samme som personen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 156).

I slutningen af interviewguiden er der formuleret hjælpesætninger, der opfordrer til at bruge de opfølgende, sonderende, specificerende, og de fortolkende spørgsmål, alle som grundlag for at følge op på informantens tidligere svar eller fortællinger. Når informantens svar ønskes uddybet anvendes opfølgende samt sonderende spørgsmål, hvor de specificerede anvendes til at opnå mere præcise beskrivelser. De fortolkende spørgsmål anvendes, når der fra interviewerens side, undervejs gennem interviewforløbet, opstår et behov for at afdække, om informantens beretning eller svar er tolket korrekt, hvorved informanten får mulighed for at be- eller afkræfte tolkningen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 157).

2.1.2.4 Transskribering

Efter endt interviewafholdelse er interviewene, med informanternes samtykke, blevet transskriberet, med henblik på at kunne anvende interviewene som empirisk materiale til efterfølgende analyse. Da transskribering er gengivelse og dekonstekstualisering af interviewsamtalerne, tillader transskriberingsprocessen, at vi kan nedfryse og fastholde det sagte, hvorved det bliver muligt at referere dertil, og samtidig muliggør, at vi som forskere kan komme dybere ned i vores empiri og derved opdage potentielle nye vinkler. En vigtig overvejelse i forbindelse med anvendelse af transskribering, kan være udfordringer med gengivelse af kropsudtryk og mimik samt stemmeleje og ironi, idet disse elementer usynliggøres i transkriptionen (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 43; Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 199-200). Vores transskriberinger afspejler kun det sagte, hvorfor nonverbal kommunikation kan gå delvist tabt. Vi har forsøgt at komme denne problematik til livs, ved at samtlige gruppemedlemmer deltog i selve interviewmødet, hvorfor vi i fællesskab har grundlag og forståelse for hvordan den nonverbale kommunikation foregik, samt hvilken betydning den har for det sagte. I transskriberingerne er informanterne gennem pseudonymisering blevet anonymiseret og vil i specialets gå under navnene; Louise, Cecilie, Heidi og Maria. Derudover har vi i transskriberingerne har valgt at sløre dele af informanternes udsagn. Dette er gjort i tilfælde hvor informanterne har anvendt navne på kollegaer, udtalt sig om emner af negativ eller følsom karakter, som potentielt vil kunne afsløre informanternes identitet og herunder sætte dem i et dårligt lys overfor deres leder og øvrige kollegaer. I forbindelse med anonymisering af informanterne, har deres rigtige navne aldrig været i nogle delte dokumenter, da disse kan være usikre. Vi har ligeledes, efter aftale med informanterne, slettet lyd og billedoptagelse straks efter transskriberingernes færdiggørelse, med henblik på at eliminere alle filer, hvor deres eller kollegaers rigtige navne indgår i.

Transskriberingerne er udarbejdet i henhold til de følgende retningslinjer:

- ❖ Ny tale indledes med forbogstav for den talende
 - ❖ L, C, H, M for informant
 - ❖ M1 for styrende moderator
 - ❖ M2 for primær supplerende moderator
 - ❖ M3 for sekundær supplerende moderator
- ❖ Linjeskift anvendes, når der skiftes mellem personer
- ❖ Stort begyndelsesbogstav bruges efter punktum og ved proprium
- ❖ Tegnsætning anvendes der, hvor det virker naturligt og giver det bedste flow, når det læses op.

Vi prioriterer, at transskriberingerne finder sted i direkte forlængelse af interviewenes afholdelse for at sikre at kontekst og nonverbal kommunikation er i frisk erindring. Transskribering af interviewene inddeles efter hvilket gruppemedlem, der i det givne interview har ageret moderator 1, idet at vedkommende mere præcist vil kunne genkalde sig det sagte under interviewet, i tilfælde hvor lydoptagelsen af den ene eller den anden årsag kan være utydelig (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 43). Vi finder at dette er en relevant overvejelse at gøre sig i forbindelse med transskribering, idet risikoen for forringet lyd kvalitet er relativt høj ved virtuelle interviews, hvorfor der kan opstå passager i optagelsen, hvor det talte kan være lettere utydeligt.

3.2.0 Rekruttering af informanter

Da vi i dette speciale er interesserede i at belyse, hvordan viden fra en skolestisk kontekst [læs: eksterne kurser] kan overføres til en ikke-skolestisk kontekst [læs: arbejdspladsen] med henblik på at blive en aktiv del af praksis, har det været essentielt for os at finde informanter med eksisterende erfaring i anvendelse af kurser i arbejdsregi. Da vi med specialet ønsker at skabe ny empirisk viden med det formål at skabe viden, der kan anvendes på andre kontekster end vores specifikke case, har vi ikke valgt samarbejdspartner ud fra en specifik profession eller beskæftigelse, men derimod ud fra tilgængelighedsprincippet (Bryman, 2016, s. 187). På trods af tilgængelighedsprincippet er vores samarbejdspartner ikke blevet tilfældigt udvalgt. Gennem udarbejdelse af specialets problemfelt og state of the art er vi blevet opmærksomme på, at der er en reel problematik i forhold til anvendeligheden af eksterne kurser på arbejdspladser, hvilket efterfølgende er blevet bekræftet af vores gatekeeper som værende en problematik på vedkommendes arbejdsplads, hvorfor vi finder pågældende arbejdsplads anvendelig til undersøgelsen. Indledende kommunikation med afdelingen er foregået via en gatekeeper; en bekendt til én fra specialegruppen, hvorigennem vi fik adgang til afdelingens leder med henblik på udarbejdelse af vilkår og betingelser for det videre forløb og derved opnå formel tilladelse til anvendelse af afdelingens navn, samarbejde og herunder interviews med udvalgte medarbejdere (Bilag 3.1). Med hjælp fra gatekeeper blev et skriv om specialet, videreformidlet ud til afdelingens ansatte, der herefter havde mulighed for at melde sig frivilligt (Bilag 3.2). Idet afdelingen primært er besat af særligt to specifikke professioner, blev der fremsat et ønske om jævn fordeling af informanter inden for hver profession, hvilket dog ikke anses som et krav. Et stort fokus for os er informanternes frivillighed i forbindelse med deltagelse i undersøgelsen, hvorfor en tilladelse fra afdelingens leder anses som utilstrækkelig. Vi antager at "Alle mennesker[...] en eller anden forstand [er] portvagter for adgangen til informationer om deres liv" (Tjørnhøj-Thomsen

& Whyte, 2007, s. 94), hvorfor lederen etisk såvel som metodisk ikke er berettiget til at træffe en sådan beslutning på informantens vegne.

Det lykkedes os at etablere kontakt til fire informanter, som alle frivilligt ønskede at være en del af specialets undersøgelse. Informanterne består af fire kvinder i aldersgruppen 35-38 år, hvor alle besidder den samme stilling som bostøtte i afdelingen. To af informanterne er uddannet socialrådgivere og to er uddannet socialpædagoger.

3.2.1 Samtykkeerklæring

Med øje for specialets etiske retningslinjer har vi indhentet samtykkeerklæringer fra leder(Bilag 4.1) og informanter(Bilag 4.2) med henblik på at sikre gensidigt informeret samtykke mellem organisation, informanter og os som forskere. Informeret samtykke indebærer, at informanterne er velinformeret om undersøgelsens undersøgelsesfelt, formål og overordnede ramme samt fordele og eventuelle ulemper, som deltagelse i undersøgelsen kan medføre. Dette indebærer, at informanterne er velinformeret om deres rettigheder i samarbejdet, herunder at deltagelse altid er frivillig, at de altid kan vælge ikke at besvare et spørgsmål, samt at de til hver en tid kan vælge at trække sig fra undersøgelsen. Det er vigtigt at informere informanterne om eventuel fortrolighed, herunder hel eller delvis anonymisering af informanter og organisation samt undersøgelsens tilgængelighed for interesserede læsere(Kvale og Brinkmann, 2009, ss. 89-90). Med henblik på at møde organisationen såvel som informanternes ønsker er mængden af fortrolighed blevet besluttet efter interviewene. Formålet med dette er at sikre, at alle involverede parter, informanter såvel som organisation, er enige om rammerne for undersøgelsen, samt at vi som forskere har mulighed for at vurdere empiriens karakter ud fra et etisk perspektiv. Hertil har vi valgt at anvende en skriftlig aftale med informanterne, i hvilken de bliver informeret om nødvendige elementer samt hvorvidt eller i hvilken grad, de ønsker at blive anonymiseret. Eftersom der er ønske om anonymisering fra en informant, vil alle informanter og dertilhørende udsagn blive behandlet anonymt. I denne fortrolighedskontekst er vi dog opmærksomme på, at vi anvender narrativt inspirerede, semistrukturerede interviews, hvorfor der vil være fokus på den enkelte medarbejders personlige oplevelser og erfaringer, hvilket kan være problematisk at anonymisere. Dog er vi opmærksomme på dette og vælger derfor ikke at anvende dele af interviewene som kan spores tilbage til informanterne.

Vi anvender en skriftlig aftale med henblik på at sikre, at informanterne såvel som os i vores forskerrolle er enige om undersøgelsens rammer. Herunder indsamles underskrifter fra informanter omkring deres frivillige deltagelse i undersøgelsen, velvidende om undersøgelsen område og karakter, samt tilladelse til at anvende denne information til senere brug.

Vi har i denne kontekst fundet frem til vores informanter ved hjælp af en gatekeeper, som ikke besidder en lederposition i organisationen, for at sikre at informanternes beslutning ikke træffes på baggrund af pres fra ledelsen. Derudover har vi indhentet en samtykkeerklæring fra lederen med henblik på at sikre tilladelse til undersøgelsen, samt organisationens ønske om eventuel anonymisering. Underskrevne samtykkeerklæringer kan tilgås på bilag 4.

Vi er efter ønske fra organisation og informanter samt egen vurdering af empiriens væsen og eventuelle følsomme karakter kommet frem til, at organisationen såvel som afdelingen ikke er blevet anonymiseret, men det er informanterne til gengæld. Årsagen til at organisationen såvel som afdelingen ikke er blevet anonymiseret er, at vi, udover at have fået tilladelse til at anvende deres navn, arbejder ud fra en problematik der med udgangspunkt i vores state of the art kan anskues som værende en meget generel problematik for mange organisationer, hvorfor vi ikke finder at den indsamlede empiri på nogen måde afspejler sig negativt på afdelingen som arbejdsplads, hvorfor vi ikke finder at det kan anskues som en etisk problematik at anvende afdelingens rigtige navn.

3.2.2 Interviewkontekst

Mens de ovenstående afsnit har omhandlet vores refleksioner og forberedelse forud for interviewene, vil nedenstående afsnit omhandle, hvordan interviewprocessen rent faktisk forløb.

Vi havde forud for interviewene udsendt samtykkeerklæring samt et skriv med information til informanterne om interviewet. Med henblik på at opnå enighed og fælles forståelse angående betingelserne ved deltagelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 117), opsummerede vi inden hvert interview igen rammerne for interviewet, herunder tid, optagelse og transskribering. Endvidere understregede vi, at interviewet foregik på informantens præmisser, hvorfor vedkommende kunne nægte at besvare et eller flere af vores spørgsmål ved ønske herom.

Interviewene foregik efter fælles ønske fra informanterne over Microsoft Teams, idet denne platform har fungeret som deres primære arbejds- og kommunikationsplatform under pandemien. Måden, hvorpå interviewene blev planlagt, foregik via en mailkorrespondance, hvor informanterne inden for en tidsramme på to uger havde mulighed for at vælge et valgfrit tidspunkt, hvorefter vi bookede mødet ind i kalenderen i Microsoft Teams. Dog oplevede vi frameldinger fra en af informanterne, hvorfor interviewet med vedkommende endte med at foregå nogle uger senere end de øvrige interviews samt over to gange med en uges mellemrum på grund af akut aflysning under første interview – dog er vi af den oplevelse, at der blev fulgt godt op mellem de to gange, hvorfor det ud fra vores optik ikke har haft negative konsekvenser for interviewet.

Som forklaret i 3.1.2.2 blev det besluttet, at vi alle skulle være til stede under samtlige interviews. Dog endte vi med kun at være to til stede under det sidste interview – samme moderator under begge halvdele, men den supplerende moderator skiftede mellem første halvdel og sidste halvdel. Vores oplevelse med at foretage interviewene med to moderatorer frem for tre er, at denne konstellation reelt havde en positiv effekt på interviewet. Blandt andet foregik dialogen mellem informant, styrende moderator og supplerende moderator mere naturlig og flydende, hvor det med en sekundær supplerende moderator til tider kunne virke en smule mere formelt fremfor at foregå som en flydende samtale, idet den sekundær supplerende moderators rolle var at holde overblik over interviewguiden nærmere end at deltage i dialogen. Dog finder vi det stadig fordelagtigt, at hele gruppen har været til stede ved de tre første interviews, da vi har en oplevelse af, at det gruppemedlem, som enten ikke var til stede under første eller anden del af vores sidste interview, grundlæggende mangler den forståelse, der opnås gennem deltagelse i dialog og observation af kropssprog og mimik.

Hvert interview varede i omegnen af en time og tog udgangspunkt i den dertil udformede interviewguide. Gennem afholdelse af de første interviews blev vi løbende opmærksomme på sammenhænge i informanternes udsagn, hvorfor vi på baggrund af vores semistrukturerede interviews traf en aktiv beslutning om at spørge yderligere ind til disse sammenhænge i de efterfølgende interviews, hvilket gav os viden, som vi ellers ikke ville have haft adgang til, som har haft stor betydning for specialets fikspunkt.

Som allerede nævnt i afsnit 3.1.2.3 har vi indhentet viden om forskellige spørgetyper samt været inspireret af narrative spørgeteknikker med henblik på bedst muligt at kunne bruge os selv som forskningsredskab, give plads såvel som forfølge informanternes udsagn og dermed opnået dybdegående viden om vores informanternes virkelighed. Vi er generelt lykkedes med at bruge flere af spørgetyperne. Eksempelvis bruger vi i sonderende spørgsmål til at opnå uddybende svar. Dette ses eksempelvis i interviewet med Maria, hvor hun udtaler sig om delesager som værende spændende, hvortil moderator 1 ved at stille følgende spørgsmål: “Okay, hvad er det der gør det spændende?” (5.4, afsnit 3, s. 100). dykker ned i Marias fortælling med henblik på virkelig at forstå betydningen af Marias udtalelse. Derudover har vi anvendt fortolkende spørgsmål til at be- eller afkræfte, hvorvidt vores forståelse af det sagte er korrekt. Dette ses eksempelvis under interviewet med Louise, hvor moderator 1 spørger på følgende måde: “Ja. Okay. Så der er ikke forskel på, om man er uddannet pædagog eller socialrådgiver på de arbejdsopgaver, man har?” (Bilag 5.1, afsnit 2, s. 3), med henblik på at blive be- eller afkræftet i, hvorvidt vi har opnået den rigtige forståelse af udsagnet.

I forbindelse med anvendelse af narrative spørgeteknikker var vi opmærksomme på at forfølge informanternes fortællinger samt at få uddybet informantens udsagn for at opnå en nuanceret forståelse af den kontekst, som udsagnet har grobund i. Førstnævnte ses eksempelvis i interviewet med Heidi, hvor moderator 1 indleder det næste tema i interviewet på følgende måde: “Kan du prøve at beskrive, hvordan sådan en typisk arbejdsdag ser ud for dig?” (Bilag 5.3, afsnit 3, s. 77). Sidstnævnte ses eksempelvis i interviewet med Louise, hvor moderator 1 spørger ind til en fortælling: “Kan du måske prøve at fortælle om en situation, I har haft, hvor du har oplevet at det her, ligesom kom til udtryk?” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 12). Informanterne var generelt meget tydelige i deres formuleringer, samt gode til selv at bringe praksisfortællinger i spil, hvorfor det langt hen af vejen ikke var nødvendigt at anvende narrative spørgeteknikker for at opnå den ønskede viden.

Under interviewene har vi nogle gange oplevet mindre afbrydelser, nogle grundet det virtuelle format, andre grundet diverse mindre forstyrrelser i informantens omgivelser, såsom hunde, børn, kollegaer og andre forstyrrelser, der måtte forekomme på hjemmekontoret. Det er vores generelle opfattelse, at afbrydelserne har haft en betydning for det naturlige samtaleflow, samt at nogle af afbrydelserne kunne have været undgået ved fysiske interview, men omvendt har betydningen ikke være gennemgribende, og vi har i samarbejde med informanterne været hurtige til at få interviewet tilbage på sporet igen.

3.3 Analysestrategi

Følgende afsnit har til formål at give en indføring i den strategi, som vi har valgt at anlægge for kodningen af vores indsamlede empiriske materiale og efterfølgende analyse. Specialets analysestrategi udgøres af meningskodning og meningskondensering, med henblik på at skabe overblik over den indsamlede empiri.

Eftersom vi arbejder med interviews med udgangspunkt i eksisterende teori til vores empiriindsamling, opstartes meningskodningen allerede ved udarbejdelsen af interviewguiden (Bilag 2), hvor forskningsspørgsmålene tager udgangspunkt i forudbestemte temaer, dog med rum til eventuel undersøgelse af nyopståede emner eller fornemmelser der følges op på. Denne tilgang til kodning bliver af Kvale og Brinkmann benævnt *begrebsstyret kodning*, og anvender “[...]koder, forskeren har udviklet i forvejen, enten ved at se på noget af materialet eller ved at rådføre sig med eksisterende litteratur på området[...]

 (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 224). Kodningen fortsættes dog efter endt interview via meningskondensering, hvor empirien undersøges efter anvendeligt

analysemateriale, som kategoriseres gennem en kombination af nydannede og eksisterende nøgleord og temaer.

Gennem meningskondensering skabes en overskuelig struktur over store mængder empiri med henblik på at skabe overblik, idet “[...]de meninger, interviewpersonerne udtrykker, gives en kortere formulering. Lange udsagn sammenfattes til kortere udsagn, hvor hovedbetydningen af det, der er sagt, omformuleres i få ord.” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 227). Til meningskondenseringen tager vi udgangspunkt i fænomenologen Amedeo Giorgis fem grundregler for meningskondensering, eftersom at meningskondensering ikke nødvendigvis er en fænomenologisk disciplin, men nærmere en tilgang til kodning af kvalitative data. Det første punkt beskriver at forskeren, med henblik på at skabe en helhedsforståelse af det empiriske materiale, skal gennemlæse transskriberingerne i deres fulde form. Denne helhedsforståelse skaber grundlag at forstå interviewenes naturlige meningsenheder ud fra informanternes egne erfaringer, oplevelser, samt beskrivelser af netop disse. Processen hvor der findes frem til disse naturlige meningsenheder er meningskondenseringens andet punkt. Det tredje punkt beskriver hvorledes de netop bestemte meningsenheder, af forskeren skal omformuleres til simplificerede versioner af selvsamme, med fokus på forskerens forståelse af informantens udtalelser. Det fjerde punkt har til formål at opstille spørgsmål baseret på igangværende undersøgelse til meningsenhederne. Det femte og sidste punkt bearbejder og udfærdiger deskriptive udsagn over relevante temaer fra interviewene med henblik på at skabe en helhedsfornemmelse af empirien (Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 227-228). Eftersom vi arbejder teorifortolkende med vores case, finder vi det ikke gavnligt at følge femte punkt. I stedet forsøger vi at samle fælles forståelser i den indsamlede empiri bakket op af teori.

I praksis har vi inden interview udarbejdet en interviewguide inspireret af forudbestemte nøgleord og temaer, der tager udgangspunkt i relevant teoretisk litteratur såvel som eksisterende viden om afdelingen, indsamlet gennem uformel samtale med gruppens gatekeeper. Interviewguiden er fysisk blevet udarbejdet gennem en kombination af semistrukturerede spørgsmålstyper og narrativt inspirerede spørgsmål og tilgange. Dette er uddybet i afsnit 3.1.2.3. Interviewguiden kan tilgås i bilag 2. Efter endt interview er disse blevet transskriberet med henblik på meningskondensering. Til selve meningskondenseringen har vi anvendt fire af Giorgis grundregler. Det vil sige, at vi i fællesskab først og fremmest har gennemlæst transskriberingerne, idet højtlesning findes gavnligt for at forstå de enkelte interviews alene såvel som i den helhed af erfaringer og oplevelser, som de fire interviews tilsammen skaber. Herefter blev transskriberingerne endnu engang gennemlæst med henblik på at bestemme deres naturlige meningsenheder, som de for os som forskere, blev udtrykt. Hertil blev der

anvendt forskelligt farvede overstregningsmarkøre, grovinddelt efter temaer, med henblik på at overskueliggøre empirien. Derefter blev disse overstregede meningsenheder tematiseret mere grundigt ud fra vores forståelse af informanternes udtalelser. Hertil blev der anvendt en todelt tabel, hvor venstre kolonne indeholder meningsenhederne og højre kolonne beskriver det tema, som de specifikke meningsenheder indeholder. Dette skema kan tilgås på bilag 6. Herefter blev meningsenhederne yderligere sorteret i kategorierne *stort og lille fællesskab*, herunder *meningsforhandling*, *de tre dimensioner og hierarki*, *uskrevne regler*, *lederens rolle*, *krav oppefra og omstruktureringernes betydning*, *kompetencer - komplementære og overlappende*, *kursusfællesskab*, *transfer*, *identitet*, *mesterlære*, *casebeskrivelse* og *forandringsdesign*.

Specialets analyse vil have sit omdrejningspunkt omkring temaer bestemt gennem meningskodningen såvel som gennem meningskondenseringen. Disse temaer anvendes i samspil med begreberne læringsfællesskab, kursus, mesterlære, praksisfællesskab – herunder gensidigt engagement, fælles virksomhed, fælles repertoire, deltagelse, baner, identitet og kompetence til at undersøge støttekorpssets interaktioner, bevæggrunde, opbygning og praksis med henblik på at belyse, hvorvidt og i så fald hvordan transfer af viden fra en kursuskontekst i denne specifikke case kan overføres til praksis. Hertil anvendes begreberne personcentrerede, undervisningsrelaterede og anvendelsesrelaterede faktorer til at undersøge, hvordan betingelserne for transfer er, samt hvordan de eventuelt kan forbedres.

Helt praktisk anvender vi citater fra fire interviews med fire informanter i samme afdeling til at underbygge vores undersøgelse. Citaterne sættes op mod hinanden med henblik på at opnå forståelse for forskellighed såvel som lighed, hvilket skaber grundlag for diskussion af informanternes udsagn. Herunder tager vi udgangspunkt i socialkonstruktivismens sandhedsbegreb, som antager at “[...]et udsagn er sandt, hvis det på en modsigelsesfri måde indgår i et system af fortolkningsudsagn.” (Egholm, 2014, s. 237). Det betyder at vi i vores analyse i høj grad anvender citater fra flere informanter til at belyse bestemte dele af empirien, med henblik på at sikre udsagnenes validitet. Hertil finder vi det vigtigt at pointere, at selvom det er informanternes samlede virkelighed, som vi i analysen forsøger at belyse, kan informanterne have forskellige oplevelser og eller forståelser af denne. Vi finder dog ikke at det gør udsagnene mindre valide, da vi i disse tilfælde er opmærksomme på at sætte udtalelser op imod hinanden og herunder belyse samtlige perspektiver, for derigennem at kunne belyse den fælles virkelighed.

For at sikre gennemskuelighed og forståelse i anvendelsen af citater, bliver der i analysen gjort brug af klammer til at fjerne eventuelle fyldeord og sætninger uden direkte relevans for

sammenhængen med henblik på at integrere citaterne bedst muligt i den skrevne sammenhæng. Det vil sige, at såfremt vi vurderer, at bestemte ord eller sætninger er mere forstyrrende for at forstå citaters sammenhæng, vil disse blive erstattet af klammer, såfremt det der ønskes fjernet ikke ændrer den oprindelige forståelse af citaterne. Ligeså indsætter vi klammer med enkelte ord i citater, såfremt vi vurderer, at det eller de manglende ord er forstyrrende for læsningen. I denne kontekst indsætter vi ikke ord, der kan ændre citaters betydning, men blot fyldeord for at skabe sammenhængskraft.

Vores analysestrategi skaber grundlag for en overskueliggørelse af empiriens væsen, herunder dets muligheder såvel som begrænsninger gennem udvælgelse og tematisering af meningsenheder, hvilket er gavnligt i et videre arbejde med empirien gennem relevant teori og fortolkning. Hertil griber vi analysen an gennem de udtalelser vi i meningskondenseringen finder anvendelige til at belyse de elementer af informanternes virkelighed som har relevans for besvarelse af vores problemformulering.

4.0 Analyse

Følgende analyse har til formål at undersøge og besvare specialets problemformulering og dertilhørende underspørgsmål med henblik på at belyse den virkelighed, som medarbejderne i fællesskab er med til at konstruere gennem deres interaktion med hinanden på arbejdspladsen, samt hvilken indvirken denne virkelighed har for afdelingens muligheder for at kunne transferere viden fra en kursussammenhæng til anvendelse på arbejdspladsen.

Specialets problemformulering og dertilhørende underspørgsmål lyder som følger:

Hvordan kan overførsel af læring fra eksterne kurser blive en del af arbejdsfællesskabet i organisationen?

- ❖ *Hvad er medarbejdernes oplevelse af at være på kursus, og hvad det giver dem?*
- ❖ *Hvordan oplever medarbejderne, at dette kan anvendes i organisationen?*
- ❖ *Hvordan kan man med udgangspunkt i viden herom forbedre betingelserne for overførsel af læring fra kurset til det daglige læringsfællesskab i organisationen?*

For at kunne undersøge, hvordan de eksisterende betingelser for transfer er i henhold til kursussituation og anvendelsessituation, vil analysen først og fremmest undersøge afdelingens overordnede transferklima med henblik på at belyse de overordnede betingelser for læring og udvikling, ud fra hvilke afdelingen kan betegnes som værende et læringsfællesskab – altså et fællesskab, i hvilket der enten er rammer eller er intentioner om at skabe sådanne rammer, der på gavnlig vis kan understøtte medarbejdernes læring og udvikling. Herunder vil begreberne gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire blive anvendt til at undersøge, hvordan henholdsvis arbejdslivet i organisationen samt selve deltagelsen i eksterne kurser kan betragtes som værende et praksisfællesskab og herunder som værende et læringsfællesskab.

Formålet med dette er at belyse eventuelle elementer i afdelingen samt i kursussituationer, som potentielt kan skabe barrierer for transfer af viden, hvorfor der efterfølgende i analysen vil blive sat fokus på, hvorvidt og i hvilken grad det transferklima, som afdelingen har, kan betegnes som transferfremmende eller -hæmmende, og herunder hvilke betingelser, der kan betegnes som værende optimale, samt hvilke der antageligt er problematiske i forbindelse med overførsel af viden.

Dette vil munde ud i en opsummering af analysens resultater, herunder hvilke problematikker, der kan opstå i forbindelse med overførsel af viden fra en undervisningskontekst til en anvendelseskontekst. For at undersøge hvor i transferprocessen diverse problematikker opstår, vil analysens resultater blive sat i forbindelse med model 4 ud fra hvilken, vi finder det muligt at koble begreberne transfer og social læring i en kontekst, der skaber grundlag for succesfuld transfer med udgangspunkt i praksisfællesskaber. Denne opsummering vil skabe grundlag for specialets forandringsdesign ved at specificere det præcise udgangspunkt for problematikkerne, hvorfor det kan gøres klart hvor i transferprocessen, der skal sættes ind for at forbedre betingelserne for transfer, så både medarbejdere og arbejdsgiver kan få det størst mulige udbytte af eksterne kurser.

4.1.0 Transferklima – er læring og udvikling i fokus?

Med henblik på at belyse den kontekst, i hvilken viden efter endt kursus skal kunne overføres til, for med tiden at kunne blive en del af praksis, vil følgende afsnit belyse det, Wahlgren og Aarkrog betegner transferklima. Det vil sige, at forhåndenværende afsnit har til formål at undersøge de overordnede betingelser for transfer i den kontekst, i hvilken det lærte skal anvendes i praksis.

Ifølge Wahlgren og Aarkrog er den kontekst, i hvilken det lærte skal anvendes, en essentiel faktor for, hvorvidt transfer af viden kan lykkedes. Herunder spiller anvendelseskontekstens transferklima en betydelig rolle, idet et sådant klima afspejler anvendelseskontekstens grundlæggende kultur omkring læring og udvikling (Wahlgren, 2013, s. 20; Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 133). Det vil sige, at såfremt at støttekorpsen kan betegnes som en arbejdsplads med en forandringskultur, der indebærer plads til forandring, vil det ifølge Wahlgren og Aarkrog bidrage til at fremme en positiv holdning for opnåelse og anvendelse af ny viden. Altså vil analysen undersøge, hvorvidt støttekorpsen kan betegnes som værende en arbejdsplads med en kultur, der grundlæggende fungerer fremmende såvel som understøttende for medarbejdernes læring og anvendelse af ny viden på arbejdspladsen – altså om støttekorpsen har et transferklima, der kan understøtte selve transferprocessen på en positiv måde.

I denne kontekst sidestiller vi det at have et transferklima med at være et læringsfællesskab ud fra den optik, at et læringsfællesskab, ud fra en forståelse af medarbejderne som organisationens vigtigste ressource, er et fællesskab, i hvilket der investeres i medarbejderne, hvorfor der så at sige er tale om et fællesskab, der har et formål eller om ikke andet besidder en intention om at skabe nogle rammer, der er gavnlige for læring og udvikling. Grundlæggende anser vi altså et læringsfællesskab som værende et fællesskab med et understøttende transferklima. I støttekorpsen bliver der generelt

givet udtryk for at læring og udvikling er et fokuspunkt. Louise udtaler omkring læring og udvikling på arbejdspladsen, at “[...]vi har meget fokus på det. Det synes jeg, vi har. Og vi snakker meget om det.” (Bilag 5.1, afsnit 7, s. 32) fordi:

“Vores målgruppe er så bred, så vi bliver nødt til, at være gode til at indhente ny viden og udvikle os og følge med, fordi det er vigtigt både over for borgerne, men også vigtigt for at blive ved med at være et sted, man køber vores støtte af.” (Bilag 5.1, afsnit 7, s. 32).

Den indstilling, vi oplever hos Louise, går generelt igen blandt samtlige informanter, dog med forskellige fokuspunkter. Blandt andet beskriver Cecilie at læring og udvikling:

“[...]selvfølgelig [er] et ledelsesfokus, jeg tænker, at det er en del af deres værdigrundlag også, at det skal være der. Det er jo en del af kommunens værdigrundlag, at der skal være plads til læring og udvikling. Og så skal det jo ned, og hvordan får [man] lige det ud i de enkelte afdelinger.” (Bilag 5.2, afsnit 7, s. 66).

Ud fra denne udtalelse kan der argumenteres for, at Cecilie netop har en opfattelse af, at læring og udvikling er et reelt fokuspunkt både hos afdelingens leder såvel som i organisationen som helhed, hvilket der ud fra Wahlgren og Aarkrogs begreb transferklima gør det muligt at argumentere for, at ledelsen grundlæggende forsøger at skabe nogle rammer, der er gavnlige for læring og udvikling, hvorfor motivationen for læring og udvikling i teorien bliver understøttet gennem dette ledelsesfokus. At ledelsen har et lærings- og udviklingsfokus understøttes også af Heidi, der beskriver, at afdelingens leder er god til at:

“[...]videreformidle det, der nu kommer, og som han tænker kunne være relevant for os og er også altid meget åben for, at vi deltager i alle de her ting og sådan noget hvis, altså hvis vi har overskud til det. Så det synes jeg faktisk. Han er også meget lydhør, hvis man kommer og siger ej, det her, det kunne bare være mega spændende[...]” (Bilag 5.3, afsnit 7, s. 92).

Denne udtalelse peger på, at afdelingens leder faktisk er god til at skabe nogle gavnlige rammer for læring og udvikling, ved at han skaber en arbejdsplads, hvor der er rum til samt åbenhed for, at medarbejderne kan deltage i de kurser, som de finder relevante for deres praksis, samt gør medarbejderne opmærksomme på kurser, som han finder relevante for deres praksis. Ud fra dette

finder vi det muligt at argumentere for, at afdelingens leder er med til at skabe et understøttende transferklima, hvilket grundlæggende bør gøre medarbejderne mere motiverede for læring og udvikling.

Vi finder det muligt at argumentere for, at dette faktisk er tilfældet, idet Maria beskriver, at læring og udvikling ikke blot er et ledelsesfokus, men en generel tendens i afdelingen, fordi at støttekorpsen “[...]jo hele tiden [er] i en forandringsproces, hvor vi skal justere vores arbejdsgang i forhold til de lovmæssige krav. Men jeg synes også, at vi gerne vil lære. Ja, og blive bedre og blive dygtigere.” (Bilag 5.4, afsnit 7, s. 114). I denne udtalelse beskriver Maria netop, at afdelingen generelt er åben for forandringer, men at medarbejderne fundamentalt har et ønske om at “[...]blive bedre og blive dygtigere.” (Bilag 5.4, afsnit 7, s. 114) til deres arbejde. At ledelsens lærings- og udviklingsfokus kan betegnes som værende grundlag for et understøttende transferklima, kan ligeså understøttes af en udtalelse fra Cecilie, i hvilken hun fortæller, at der i afdelingen generelt “[...]er en god kultur omkring det [læs: læring og udvikling].” (Bilag 5.2, afsnit 7, s. 66). Denne kultur afspejles ifølge Cecilie ved, at:

“[...]vores kolleger er gode til at inspirere hinanden, specielt i de her Coronatider har der været en masse online, som faktisk har været gratis at deltage i, at sende ud på mails til hinanden, at der er det her kursus omkring et eller andet, ‘jeg deltager, er der andre der vil være med?’” (Bilag 5.2, afsnit 7, s. 66).

Ud fra denne udtalelse er det muligt at argumentere for, at både leder, medarbejdere og organisationen som helhed er med til at konstruere nogle rammer, der kan betegnes som gavnlige for medarbejdernes lærings- og udviklingsmuligheder på arbejdspladsen. Hvorvidt det er medarbejderne selv eller ledelsesfokusset, der primært skaber denne transferfremmende kultur, vides ikke. Dog finder vi det muligt at argumentere for, at det sandsynligvis er en kombination af begge dele, men at ledelsens holdning grundlæggende har stor betydning for, hvorvidt medarbejderne har mulighed for at kunne lære og udvikle sig, idet ledelsen nødvendigvis er nødt til at skabe nogle rammer, i hvilke læring og udvikling er mulige og herunder sikre, at der er afsat de rigtige ressourcer til, at dette kan lade sig gøre. Dog er medarbejdernes motivation mindst lige så vigtig for, at afdelingens kan siges at have et gavnligt transferklima, hvilket vi ud fra Marias udtalelse om, at “[...]jeg synes også at vi gerne vil lære. Ja, og blive bedre og blive dygtigere.” (Bilag 5.4, afsnit 7, s. 114), i samspil med Cecilies udtalelse omkring at “[...]vores kolleger er gode til at inspirere hinanden[...].” (Bilag 5.2, afsnit 7, s. 66), samt Heidi, der beskriver, at selvom “[...]der jo altid nogen der ikke synes, at det er så fedt, [er

det] [...]min fornemmelse[...] at størstedelen egentlig gerne vil [lære] [...]” (Bilag 5.3, afsnit 7, s. 92), kan argumentere for, at medarbejderne bidrager til at vedligeholde et gavnligt transferklima. Det betyder, at vi ud fra vores informanternes udtalelser kan argumentere for, at afdelingen kan betegnes som værende en arbejdsplads, der i høj grad omfavner en kultur, i hvilken læring og udvikling er i fokus. Der kan derfor argumenteres for, at støttekorpsen som afdeling omfavner en mere blød Human Ressource ideologi, idet medarbejderne, qua dette lærings- og udviklingsfokus, må kunne betegnes som afdelingens vigtigste ressource.

For at opsummere finder vi det muligt at argumentere for, at der i afdelingen generelt er en kultur, der omfavner læring og udvikling, hvilket grundlæggende er fremmede for transfer. Denne argumentation understøttes af Louise, der udtaler, at “[...]vi er en god arbejdsplads. Vi har et godt arbejdsmiljø, rigtig godt arbejdsmiljø.” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 16). Det gode arbejdsmiljø, som Louise beskriver, kan sidestilles med begrebet transferklima, idet det omtalte miljø tager udgangspunkt i en kultur, der grundlæggende anser medarbejderne som afdelingens vigtigste ressource, hvilket skaber nogle rammer, der er gavnlige samt skaber motivation for læring og udvikling. Det vil sige, at vi finder det muligt at argumentere for, at afdelingen besidder et understøttende transferklima, hvorfor de grundlæggende kan betegnes som værende en form for arbejdsrelateret fællesskab, hvor læring og udvikling er i fokus – altså et såkaldt læringsfællesskab.

For at kunne undersøge betingelserne for transfer af viden fra et fællesskab til et andet er det essentielt at undersøge, hvordan viden kan opstå gennem et fællesskab. Eftersom det, vi grundlæggende ønsker at undersøge, er fællesskaber, er det relevant at inddrage Wengers læringsforståelse, i hvilken det antages, at læring er en fundamentalt social proces, der foregår gennem aktiv deltagelse i sociale fællesskabers praksisser (Wenger, 2004, s. 14), hvorfor viden kan anses som værende noget, der opnås gennem deltagelse. Derfor vil de følgende afsnit anvende Wengers begreber gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire til at undersøge og belyse, hvordan afdelingens arbejdsliv såvel som deltagelse i kurser kan betragtes som værende deltagelse i praksisfællesskaber med henblik på at undersøge betingelserne for transfer af viden.

Det er i denne kontekst relevant at pointere, at et praksisfællesskab kan have et utal af forskellige former og formål, idet praksisfællesskaber kan være officielle såvel som uofficielle, statiske såvel som dynamiske og synlige såvel som usynlige, hvorfor den forståelsesramme, i hvilken praksisfællesskaber kan forstås, er relativt bred (Wenger, 2004, ss. 15-18). Et praksisfællesskab

defineres grundlæggende af de mennesker, som aktivt deltager i det, hvorfor vi for at forstå praksisfællesskabets væsen vælger at arbejde ud fra den virkelighed, som vores informanter beskriver.

Vi finder det grundlæggende muligt at argumentere for, at medlemmernes deltagelse i afdelingens arbejdsliv kan betegnes som værende deltagelse i et praksisfællesskab, idet der tydeligvis er skabt nogle gavnlige rammer for læring. Vi er opmærksomme på, at Wenger ikke vil betegne enhver praksis som værende et praksisfællesskab på samme måde som, at ethvert fællesskab ikke per definition besidder en praksis (Wenger, 2004, s. 89). Dog tager Wengers læringsforståelse netop udgangspunkt i, at læring grundlæggende er en social proces, der tager udgangspunkt i aktiv deltagelse i fælles virksomheder ud fra hvilke den viden, vi besidder, kan anses som værende kompetencer for dét specifikke praksisfællesskab, som virksomhederne tilhører, hvorfor læring skaber grundlag for “[...]at opleve verden og vores engagement deri som noget meningsfuldt[...]” (Wenger, 2004, s. 14). Derfor finder vi det ikke meningsfuldt at tale om en gruppe mennesker, der med udgangspunkt i deres fælles praksis har stort fokus på læring og udvikling, uden at betegne denne gruppe som værende et praksisfællesskab – altså et læringsfællesskab. Dette argument kan understøttes af mesterlærebegrebets situerede karakter, ud fra hvilket det er muligt at argumentere for, at når bostøtterne har en form for fællesskab, der fundamentalt har grundlag i deres fælles praksis, vil der altid ske en form for læring gennem medarbejdernes deltagelse i arbejdspladsens daglige virke og den kontekst, hvori arbejdet foregår, da læring antages at være forankret i alle aspekter af menneskets daglige praksis (Lave, 2003, ss.15-17). Eftersom at det er blevet bekræftet, at der i afdelingen opstår læring, vil vi argumentere for, at det er meningsfuldt at betegne afdelingen som værende et praksisfællesskab, hvorfor begrebet praksisfællesskab fremadrettet vil blive anvendt på lige fod med begrebet læringsfællesskab.

Vi finder det dog muligt at argumentere for, at netop denne afdeling kan betegnes som værende et relativt komplekst praksisfællesskab, idet der hos vores informanter er en helt grundlæggende uoverensstemmelse omkring fællesskabets struktur og opbygning. Denne uoverensstemmelse har grundlag i noget så fundamentalt som antallet af medarbejdere i afdelingen. Eksempelvis beskriver Maria blot at “[...]vi er jo en stor personalegruppe[...]” (Bilag 5.4, afsnit 7, s. 115). Louise forklarer, at hun op til selve interviewet spurgte sin leder om netop dette, idet hun selv er i tvivl. Hun udtaler, at “Jeg tror nok, vi blev enige i går om, at vi var 33 eller 34. Det var det, min leder siger. 33-34 stykker plus ham. Men det er det, vi er i vores lille, lokale afdeling.” (Bilag 5.1, afsnit 2, s. 2). Ifølge Cecilie er der “[...]30... 34-35 Bostøtter ansat[...]” (Bilag 5.2, afsnit 3, s. 44). Endelig taler Heidi om “[...]alle

32 af sine kollegaer[...]” (Bilag 5.3, afsnit 4, s. 79). Ud fra disse udtalelser finder vi det muligt at argumentere for, at der er en uoverensstemmelse omkring antallet af medarbejdere, hvilket gør det muligt at argumentere for, at afdelingen kan betegnes som værende et komplekst praksisfællesskab, idet medlemmerne om nogen ikke burde være i tvivl om, hvem der ellers har tilhørsforhold til fællesskabet, da det netop er medlemmerne selv, der definerer deres praksisfællesskab. Vi finder, at denne forvirring potentielt kan have grobund i den måde, hvorpå medarbejdernes arbejdsopgaver og dagligdag er struktureret, hvorfor vi i det følgende afsnit vil undersøge afdelingens praksisfællesskab med henblik på at belyse muligheder og begrænsninger for læring.

4.1.1.0 Støttekorpsets formål og gensidige engagement

Wenger anvender begreberne gensidigt engagement, fælles repertoire og fælles virksomhed til at belyse, hvordan praksis kan anses som kilden til sammenhæng i et fællesskab (Wenger, 2004, s. 90). Det betyder, at disse praksisfællesskabsdimensioner beskriver vidt forskellige elementer af praksisfællesskabets væsen, som dog fundamentalt har en kollektiv sammenhængskraft, der gør, at det grundlæggende ikke er meningsfuldt at tale om det ene uden at inddrage de andre. Derfor vil forhåndenværende del af analysen primært undersøge og belyse afdelingens gensidige engagement, dog findes det nødvendigt at inddrage elementer af afdelingens fælles virksomhed for at skabe en forståelse af det gensidige engagement. Den fælles virksomhed vil i sig selv først blive undersøgt og belyst i afsnit 4.1.2.0.

Ifølge Wenger er indbyrdes relationer af gensidigt engagement grundlaget for eksistensen af praksis, hvorfor praksis grundlæggende er et socialt fænomen (Wenger, 2004, s. 90). Det vil sige, at vi i dette afsnit undersøger afdelingens kollektive engagement – altså en fælles forståelse af, hvad det reelt kræver at kunne udføre praksisfællesskabets formål.

For at kunne undersøge afdelingens kollektive forståelse, af hvad det kræver af dem for i samspil at kunne udføre praksisfællesskabet formål, må vi først og fremmest fastslå afdelingens overordnede formål – hvilket grundlæggende er en del af afdelingens fælles virksomhed. At afdelingens formål er en del af deres fælles virksomhed, bliver uddybet i afsnit 4.1.2.0, hvorfor det overordnede formål i dette afsnit blot anvendes til at bestemme afdelingens gensidige engagement.

Vi finder, at afdelingen kan betegnes som værende et arbejdsbaseret praksisfællesskab, idet den læring, vi tidligere har beskrevet, har grobund i deres fælles praksis, hvorfor vi finder det muligt at argumentere for, at afdelingens overordnede formål nødvendigvis må være præget af det arbejde, medarbejderne udfører. Det er derfor relevant at kigge nærmere på den måde, hvorpå informanterne

beskriver deres arbejde og dertilhørende arbejdsopgaver. Både Maria, Heidi og Cecilie henviser i forbindelse med spørgsmål omkring deres arbejdsopgaver til Serviceloven §85 og §82b. Dette ses i Cecilies udtalelse, hvor hun beskriver at “[...]jeg varetager vores kerneopgaver her i Bostøtterne, som er bostøtte for borgere med nedsat funktionsevne §85 82b.” (Bilag 3.2, afsnit 2, s. 39), samt i Heidis udtalelse, hvor hun forklarer, at hendes arbejde “[...]er jo efter serviceloven §85 eller 82b. Ja, og derunder er der jo et hav af arbejdsopgaver. Men det er borgere med en psykisk eller fysisk funktionsnedsættelse[...].” (Bilag 5.3, afsnit 2, s. 75). Endelig beskriver Maria, at:

“[...]det er jo støtte til borgere i eget hjem §85 støtte. Så det fungerer jo på den måde at jeg får indsatsmål fra rådgiver, hvor der er nogle konkrete ting der skal være målbare. Ja. Og så er det sådan primært de mål jeg støtter dem i. Tit dukker der jo også mange andre ting op, hvor man finder ud af at det måske også nogle gange er nogle andre veje man skal gå før man kan komme helt i gang med at arbejde med målene. Og så skriver jeg jo status på det ca. en gang om året, hvor vi så har et møde med deres socialrådgiver fra specialgruppen.” (Bilag 5.4, afsnit 2, s. 98).

Louise forklarer mere generelt omkring deres arbejde, at “Det er alt sammen socialpædagogisk bistand til folk i egen bolig, så det handler om at lære folk at klare sig i egen bolig[...].” (Bilag 5.1, afsnit 2, s. 3). Eftersom vi argumenterer for, at afdelingen kan betegnes som et arbejdsrelateret praksisfællesskab, finder vi det relevant, at Cecilies anvender ordet *kerneopgaver* til at beskrive den funktion i Aalborg Kommune, som hun og hendes kollegaer varetager. Når denne udtalelse sættes i kontekst med det faktum, at medarbejderne, på trods af forskellige uddannelsesmæssige baggrunde, bestrider identiske arbejdstitler, er det muligt at argumentere for, at praksisfællesskabets overordnede formål har grundlag i §85 og §82b, hvorfor det overordnede formål nødvendigvis må omhandle korrekt og gavnlig udførsel af opgaver i overensstemmelse med §85 og §82b.

Det er herunder interessant, at Heidi, på trods af at samtlige medarbejdere bestrider stillingen som bostøtte, forklarer, at der under §85 og §82b er “[...]et hav af arbejdsopgaver.” (Bilag 5.3, afsnit 2, s. 75), hvorfor identiske stillingsbetegnelser ikke nødvendigvis er lig med identiske eller lignende arbejdsopgaver. Dette vil blive yderligere undersøgt i afsnit 4.1.1.1.2.

For at opsummere, finder vi det ud fra informanternes udtalelser muligt at argumentere for, at der på arbejdspladsen eksisterer en kollektiv enighed omkring afdelingens formål; at yde “[...]bostøtte for borgere med nedsat funktionsevne[...].” (Bilag 5.2, afsnit 2, s. 39) med udgangspunkt i §85 og §82b.

Eftersom at afdelingens gensidige engagement vil have sit omdrejningspunkt omkring en kollektiv forståelse af, hvad det kræver af praksisfællesskabets medlemmer at kunne udføre afdelingens fælles mål, argumenterer vi for, at deres gensidige engagement er forbundet med afdelingens kollektive formål gennem den måde, hvorpå medarbejderne i fællesskab har opnået en fælles forståelse for, hvad der grundlæggende skal til for at kunne udføre de arbejdsopgaver, der er praksisfællesskabets formål.

For at kunne belyse en fælles forståelse for, hvordan medarbejderne kan udføre de arbejdsopgaver, som fundamentalt er formålet med deres praksisfællesskab, er det relevant at undersøge arbejdsstrukturen mere dybdegående. Som Heidi har forklaret, indebærer det at være bostøtte et hav af forskellige arbejdsopgaver (Bilag 5.3, afsnit 2). Louise beskriver, at hun oplever sit arbejde som et “[...]meget ensomt arbejde[...] altså vi er meget alene derude. Mange af os kører jo rundt. [...]Aalborg kommune er bare en kæmpe kommune, så det er ikke så meget, man ser hinanden. Det er meget et enmandsarbejde.” (Bilag 5.1, afsnit 3, s. 7). Heidi udtaler, at “Vi er på farten størstedelen af dagen, så det her med at få fat i hinanden, det kan jo godt være lidt en udfordring nogle gange[...]” (Bilag 5.3, afsnit 3, s. 78), så selve arbejdsgangen er i realiteten meget selvstændig, idet der i “[...]de sager, hvor det kun er mig, der er der jo ikke samarbejde med mine kollegaer... Så er det jo andre aktører, hvis det er, men ikke mine kollegaer. Så der kører man ret meget solo.” (Bilag 5.3, afsnit 3, s. 78). Louise og Heidis udtalelser stemmer godt overens med Cecilies oplevelse af afdelingens arbejdsgange. Hun udtaler, at “[...]normalt så arbejder vi alene ude ved borgerne.” (Bilag 5.2, afsnit 2, s. 40), “[...]altså det er jo individuelt[...]” (Bilag 5.2, afsnit 3, s. 42). Maria udtaler at:

“[...]vi arbejder jo meget selvstændigt. Det er ikke sådan at jeg går og holder øje med hvad min kollegaer laver. Altså vi har jo selvfølgelig kollegial respons og supervision, hvor vi tager nogle relevante cases op og får drøftet dem, og på den måde sparrer med hinanden. Men vi kører jo alene.” (Bilag 5.4, afsnit 3, s. 100).

Ud fra disse udtalelser finder vi det muligt at argumentere for, at informanterne grundlæggende er enige om, at deres praksis i høj grad er præget af individualitet, hvorom dette element af individualitet i arbejdet bliver beskrevet som værende et selvstændigt, ensomt, individuelt arbejde, hvor medarbejderne i realiteten kører solo i så høj grad, at de ikke med sikkerhed kan fortælle, hvad deres kollegaer arbejder med. At medarbejderne ikke med sikkerhed kan fortælle præcis, hvad deres kollegaer laver, kan understøttes af følgende udtalelse fra Maria: “Jeg tror at alle mine kollegaer har opgaver der har mindet om dem, jeg har, så det er jo en blandet landhandel vi ligesom har og varetager

rigtig mange forskelligartede opgaver.” (Bilag 5.4, afsnit 2, s. 98). I denne udtalelse er det relevant at bemærke, hvordan Maria anvender ordet *tror* omkring hendes kollegaers arbejdsopgaver. At Maria blot *tror* og ikke *ved* hvilke arbejdsopgaver, hendes kollegaer sidder med, kan være problematisk for afdelingens gensidige engagement, idet der kan argumenteres for, at en fælles forståelse af hvordan medarbejderne i samspil kan arbejde ud fra afdelingens fælles formål, umiddelbart vil have grundlag i en fælles forståelse af, hvilke arbejdsopgaver dette indebærer. Det er dog muligt at argumentere for, at medarbejderne kommer uden om denne problematik, som de meget individuelle arbejdsgange skaber, ved at søge bekræftelse hos hinanden og deres leder. At medarbejderne søger bekræftelse ses blandt andet hos Louise, der udtaler, at “[...]vi bruger hinanden rigtig meget også til at finde niveauet. Også fordi, når man er alene med tingene, kan man også gå og tænke, gør jeg det godt nok.” (Bilag 5.1, afsnit 3, s. 9) og:

“[...]det bliver vi meget opfordret til at gøre, og vi opfordrer også hinanden til at gøre det, da vi synes, det at holde... Også for at holde et nogenlunde ens niveau, at man ikke kører ud af en tangent og gør et eller andet helt skørt. Jeg kan jo hurtigt... hvis det kun er borgeren og mig, kører rundt og jeg har kontakt med, så er det ikke... Altså så kan jeg køre ud af en tangent, som de andre ikke følger[...]” (Bilag 5.1, afsnit 3, s. 9).

I dette udsagn ønsker vi at gøre opmærksom på, hvordan Louise beskriver, at medarbejderne selv opfordrer samt af ledelsen bliver opfordret til at bruge hinanden til at opnå “[...]et nogenlunde ens niveau, [...] [så] man ikke kører ud af en tangent og gør et eller andet helt skørt.” (Bilag 5.1, afsnit 3, s. 9). Dette udsagn peger på, at medarbejderne, på trods af relativt individuelle arbejdsgange, alligevel deltager i nogle meningsforhandlinger omkring den praksis, de hver især udøver, i forhold til, hvordan denne praksis og de dertilhørende handlinger stemmer overens med det formål, som afdelingen er sat i verden for at udføre. Derfor finder vi det muligt at argumentere for, at disse meningsforhandlinger kan anses som værende grundlaget for afdelingens gensidige engagement. Det er i denne kontekst interessant, at Louise beskriver, hvordan medarbejderne internt opfordrer hinanden til disse meningsforhandlinger såvel som at ledelsen opfordrer medarbejderne til at deltage i sådanne. Det interessante er, at Wenger netop beskriver, at praksis kun kan eksistere, fordi praksisfællesskabets aktører vælger aktivt at engagere sig i meningsforhandlinger omkring, hvordan praksis skal udføres, hvorfor selve denne kollektive forhandlingsproces er grundelementet for at kunne udføre en praksis. I en sådan forståelse har selve engagementet for at deltage i disse meningsforhandlinger en meget større betydning end det umiddelbart virker til at støttekorpsset tildeler dette. Selvom Louise giver

udtryk for, at afdelingen generelt er et sted, hvor man internt med kollegaer og af ledelsen opfordres til sparring, er det ifølge vores informanter ikke noget, der automatisk sker. Tværtimod udtaler netop Louise, at “Du bliver nødt til at være opsøgende. I mit arbejde bliver man nødt til at være opsøgende på at få sparring. Den kommer ikke af sig selv.” (Bilag 5.1, afsnit 3, s. 9). Maria udtaler ligeså i forbindelse med sparring, at “[...]jeg oplever også, at der er nogen der fravælger at være en del af det fællesskab vi har.” (Bilag 5.4, afsnit 4, s. 104), fordi de, ifølge Maria, umiddelbart prioriterer anderledes end hun selv gør. Heidi beskriver, at “[...]det er ikke alle, der har behovet for det. Hvis man havde behovet, ville man også prioritere at komme mere.” (Bilag 5.3, afsnit 4, s. 82), dog tilføjer hun, at “[...]jeg har et stort behov for at se mine kollegaer, så jeg prioriterer at komme derud, når jeg har huller i dagen.” (Bilag 5.3, afsnit 3, s. 78).

Når der er medarbejdere i afdelingen, som med Louises ord “[...]decideret melder ud, at de ikke gider.” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 15), er det muligt at argumentere for, at disse medarbejdere faktisk melder sig ud af de meningsforhandlinger, som vores informanter beskriver, at de anvender til at få be- eller afkræftet, hvorvidt den måde, hvorpå de udfører praksis, faktisk er i overensstemmelse med det arbejde, de ifølge §85 og §82b er ansat til at udføre – altså praksisfællesskabets egentlige formål.

Det faktum, at nogle medarbejdere melder sig ud af værdifulde meningsforhandlinger, skaber grundlag for en undren omkring praksisfællesskabets størrelse og opbygning. Samtlige af vores informanter betegner sig som værende medarbejdere, der aktivt deltager i de sparringsprocesser (Bilag 5.1, afsnit 3; bilag 5.2, afsnit 3; bilag 5.3, afsnit 3, bilag 5.4, afsnit 3), som i forhåndenværende speciale betegnes som værende en meningsforhandlingsproces. Samtidig beskriver samtlige informanter, at de oplever, at der er kollegaer, som aktivt tager afstand fra denne sparring, som de ellers opmuntres til at deltage i, med henblik på at sikre kvaliteten af deres arbejde ud fra deres fælles mål.

At der er medarbejdere i afdelingen, som fravælger vigtige meningsforhandlinger, skaber grundlag for at antage, at der potentielt kan være mere end blot ét praksisfællesskab til stede i støttekorpsen. Dog finder vi det, på trods af denne spekulation, muligt at argumentere for, at afdelingen som helhed, om ikke andet har et gensidigt fælles mål – nemlig at udøve bostøtte i overensstemmelse med §85 og §82b, hvorfor spørgsmålet om multiple praksisfællesskaber på arbejdspladsen først vil blive uddybet yderligere i afsnit 4.1.1.2. Derfor er fokus i dette afsnit udelukkende på afdelingen som helhed og dennes besiddelse af en fælles forståelse af, hvad det kræver af medarbejderne, at handle i overensstemmelse med afdelingens overordnede formål. Selvom nogle medarbejdere bevidst fravælger den sparring, som de ifølge Louise bliver opfordret til samt

opfordrer hinanden til at udføre for at opretholde en fælles praksis (Bilag 5.1, afsnit 3), er det muligt at argumentere for samtlige medarbejdere, om de opsøger sparring eller decideret fravælger sparring, faktisk modtager sparring gennem eksisterende organisatoriske strukturer. Louise udtaler, at foruden den sparring, som medarbejderne selv skal opsøge, er der noget “[...]der hedder kollegial respons[...]” Altså det er lidt rodet på grund af Corona, men det er en gang om måneden ellers. Og så har vi supervision seks gange om året, og der er der jo noget sparring.” (Bilag 5.1, afsnit 3, s. 8).

Maria fortæller om de kollektive sparringsmuligheder, at “[...]vi har jo selvfølgelig kollegial respons og supervision, hvor vi tager nogle relevante cases op og får drøftet dem[...]” (Bilag 5.4, afsnit 3, s. 100). Cecilie nævner ligeså denne mulighed for sparring, hvor hun forklarer, at samtlige medarbejdere er:

“[...]inddelt i teams, hvor vi har kollegial respons og supervision regelmæssigt. Så hvis man ikke er typen som har brug for at komme herind og være en masse sammen med sine kollegaer i hverdagen, så har man kollegial respons og supervision til at få drøftet de her faglige problemstillinger.” (Bilag 4.2, afsnit 3, s. 43).

I den forbindelse beskriver Cecilie, at “[...]vi har jo et kontor som vi kan komme på[...] og det er jo her alt den kollegiale sparring foregår til hverdag.” (Bilag 4.2, afsnit 3, s. 43). Heidi udtaler om disse kollektive sparringsmuligheder, at:

“Personalemøder de ligger jo ikke så ofte, men så har vi jo vores teammøder, hvor vi mødes i vores respektive teams, og så har vi jo vores supervisioner også[...] Supervision har vi hver anden måned, og i de måneder, hvor der ikke er supervisioner, der har vi så teammøder.” (Bilag 5.3, afsnit 5, s. 83),

hvorfor Heidi oplever at den primære sparring for hende foregår “[...]på kontoret og i dagligdagen[...]” (Bilag 5.3, afsnit 5, s. 83). At disse supervisioner og teammøder af informanterne betegnes som fastlagte møder med henblik på netop at drøfte faglige problemstillinger, altså at be- eller afkræfte hvorvidt medarbejderne reelt arbejder ud fra de fælles bestemte retningslinjer, der er med til at sikre, at medarbejderne med Louises ord “[...]ikke kører ud af en tangent og gør et eller andet helt skørt.” (Bilag 5.1, afsnit 3, s. 9), gør det muligt at argumentere for, at selvom der er medlemmer af fællesskabet, der meget direkte fravælger den daglige sparring, er der dog grundlag for at kunne anse disse supervisioner, team - og personalemøder som meget fastlagte og synlige meningsforhandlinger.

Det er derfor relevant at vende tilbage til afdelingens fælles formål [læs: at yde bostøtte i overensstemmelse med §85 og §82b], idet at medarbejderne ikke selv kan siges at have udviklet disse paragraffer, hvorfor de heller ikke har bestemt, at deres arbejde skal tage udgangspunkt i disse. Med udgangspunkt i Wengers begreb meningsforhandling, vil det, at yde bostøtte i overensstemmelse med §85 og §82b, i sin grundessens ikke kunne betegnes som værende meningsfuldt for medarbejderne i støttekorpsen, idet der netop er tale om en form for regelsæt udviklet af udenforstående entiteter, som støttekorpsen herefter er blevet pålagt at handle ud fra. Derfor må det meningsfulde ved afdelingens fælles formål opstå i den måde, hvorpå medarbejderne i samspil forhandler og genforhandler de praksisser, som er med til at sikre, at de reelt kan udføre de opgaver, der er formålet med fællesskabet. I denne kontekst er det muligt at argumentere for, at afdelingens fælles formål kan anses som en tingsliggørelse – et såkaldt konkret materielt objekt, der gennem sin form som en paragraf er stivnet i sin tingslighed. Når afdelingens medarbejdere indgår i disse meget fastlagte og synlige meningsforhandlinger, altså når medarbejderne deltager i teammøder, supervisioner og personalemøder, er det muligt at argumentere for, at de gennem deres deltagelse og gensidige engagement meningsforhandler den tingsliggørelse, der er afdelingens formål, omend afdelingens formål faktisk er bestemt af noget eller nogen, der kan betegnes udenforstående i forhold til netop det specifikke praksisfællesskab. I den forstand er den proces, i hvilken medarbejderne meningsforhandler deres fælles formål, en proces, der skaber nye tingsliggørelser – altså skaber tingsliggørelser, der afspejler den måde, hvorpå medarbejderne i fællesskab finder det meningsfuldt at handle ud fra deres fælles mål. Når medarbejderne til deres kollektive møder diskuterer og herunder be- eller afkræfter hinanden, er det muligt at argumentere for, at det er den nyeste version af denne tingsliggørelse, der bliver meningsforhandlet og sat i forhold til den oprindelige tingsliggørelse, for at sikre, at praksis ikke bevæger sig væk fra det oprindelige formål og samtidig opnå en fælles forståelse for, hvordan praksis kan være meningsfuld for de medlemmer, der aktivt deltager i den. Det vil grundlæggende sige, at §85 og §82b i sin tingslighed skaber grundlag for tilbagevendende meningsforhandlinger om måder at deltage i praksis på, altså er denne paragraf grundlaget for at deltagerne kan meningsforhandle de meningshistorier, som de gennem deres deltagelse er en del af.

4.1.1.1.0 Kompetencer som grundlag for gensidig afhængighed

Det betyder grundlæggende, at der kan argumenteres for, at der i afdelingen foregår meningsforhandlinger omkring afdelingens fælles formål. Det er derfor relevant at undersøge, hvad disse forhandlinger betyder for medarbejdernes gensidige engagement.

Wenger anser et praksisfællesskab som mere end blot en samling af individer, der besidder en form for tilhørsforhold til et fælles omdrejningspunkt (Wenger, 2004, ss. 90-91). Det, der gør afdelingen til et praksisfællesskab, er medarbejdernes gensidige engagement, hvilket vi i denne specifikke case argumenterer for, er noget, der udarbejdes, forhandles og genforhandles gennem tilbagevendende meningsforhandlinger [læs: personalemøder, supervisioner, teammøder]. Det vil sige, at det gensidige engagement konstitueres gennem medarbejdernes aktive deltagelse i forhandlinger omkring grundlaget for, hvordan deltagerne i samspil med fællesskabets øvrige deltagere er i stand til at udøve deres gensidige engagement, hvilket indebærer, at det enkelte individ formår at kombinere egne kompetencer med de øvrige deltageres kompetencer på en måde, der kan forstås som værende meningsfuldt i udførelsen af det fælles overordnede formål (Wenger, 2004, ss. 90-91). At deltagerne skal kunne kombinere samtlige medlemmers kompetencer på en måde, der bidrager til at få deres fælles praksis til at fungere, er dog ikke ensbetydende med, at deltagernes kompetencer enten skal være homogene eller heterogene, blot at de i samspil skal kunne bidrage positivt til den fælles praksis. Det betyder, at afdelingens gensidige engagement i høj grad afspejles af deltagernes individuelle kompetencer og den måde, hvorpå disse fungerer i samspil med de øvrige deltageres kompetencer. Wenger skelner i denne kontekst mellem komplementære og overlappende kompetencer (Wenger, 2004, ss. 92-94), hvilket er interessant, når medarbejderne i støttekorpsen alle som én bestrider stillingen som bostøtte. Louise beskriver omkring afdelingens medarbejdere, at “[...]vi laver det samme.” (Bilag 5.1, afsnit 2, s. 3). Maria fortæller herom, at “Jeg tror, at alle mine kollegaer har opgaver, der har mindet om dem, jeg har[...].” (Bilag 5.4, afsnit 2, s. 98). Hun tilføjer dog hertil, at “Det er ikke sådan, at jeg går og holder øje med, hvad min kollegaer laver.” (Bilag 5.4, afsnit 3, s. 100). Heidi beskriver, at “[...]vi har allesammen den samme jobfunktion[...].” (Bilag 5.3, afsnit 2, s. 74).

Disse udtalelser peger på, at afdelingen, qua deres identiske jobfunktion, til en vis grad kan betegnes som værende et praksisfællesskab præget af overlappende kompetencer. Dog beskriver Cecilie, at “[...]vi arbejder alle sammen med vores kerneydelse, altså bostøtte. Og så er der måske nogen der har nogle.. altså påtager sig nogle andre opgaver også, også sådan nogle ad hoc opgaver.” (Bilag 5.2, afsnit 2, s. 39). Cecilies udtalelse gør det muligt at argumentere for, at der er medarbejdere i afdelingen, som faktisk udfører diverse opgaver, som ikke er indbefattet af §85 og §82b, hvilket peger på, at praksisfællesskabet ikke udelukkende indbefatter deltagere med mere eller mindre identiske kompetencer og opgaver. Dog er netop de opgaver, som Cecilie i denne udtalelse beskriver, mindre opgaver i form af, at der “[...]bestilles papir eller kuglepenne eller et eller andet. Sådan nogle

småting[...] eller sørger for at bilerne er tanket eller gjort rene eller sådan.” (Bilag 5.2, afsnit 2, s. 39). Det er muligt at argumentere for at disse opgaver, så at sige er nødvendige for at medarbejderne kan udføre deres praksis, idet at afdelingen som helhed har et behov for, at der tankes- og rengøres biler, samt bestilles kontorartikler, for at de kan udføre deres arbejde. Alligevel vil vi argumentere for, at dét at bestille kontorartikler eller for den sags skyld at tanke og rengøre afdelingens biler, som udgangspunkt ikke er en opgave, der kræver, at de deltagere, som udfører disse opgaver, besidder særlige kompetencer specielt udviklet til at udføre disse opgaver, hvorfor vi ikke vil betegne sådanne småopgaver som værende et tegn på komplementære kompetencer. Selvfølgelig kræver udførsel af sådanne opgaver, at udføreren besidder den viden, der er nødvendig for, at vedkommende er i stand til faktisk at udføre opgaven, hvilket kan ses som en form for kompetence. Dog vil vi argumentere for, at denne kompetence nærmere bestemt er et resultat af det, der inden for mesterlærebegrebet fremstilles som den læring, der sker gennem almen deltagelse i praksis. Altså vil vi argumentere for, at afdelingens medarbejdere gennem deres deltagelse i praksis med tiden vil lære, hvordan de udfører disse mindre opgaver, hvorfor disse ikke bør anses som et tegn på komplementære kompetencer, idet komplementære kompetencer indebærer en gennemgående afhængighed mellem deltagerne for at kunne udføre praksis. Derfor finder vi det muligt at argumentere for, at såfremt den eller de deltagere, der normalt udfører sådanne opgaver, ikke længere kan eller vil udføre disse vil det, grundet arbejdsopgavernes sværhedsgrad, være relativt nemt for en eller flere andre deltagere, at tage over på disse opgaver, hvorfor udførsel af sådanne opgaver umiddelbart ikke indebærer en dyb afhængighed mellem deltagerne.

Alligevel finder vi, at der i afdelingen, på trods af informanternes beskrivelser af, at de bestrider identiske jobtitler og herunder udfører mere eller mindre identiske arbejdsopgaver, er noget der peger på, at medarbejdernes arbejdsopgaver ikke er så identiske som vores informanter giver udtryk for, at de er. Eksempelvis beskriver Cecilie:

“Altså vi har som sagt omkring de her 35 ansatte, og vi er nogen som har de samme kompetencer, og så er der nogle som har nogle andre. Der er nogen der er rigtig gode til at varetage de borgere som har misbrugsproblematikker. Så er der nogen der er rigtig gode til at varetage dem som har Asperger diagnoser og ADHD diagnoser. Så jeg synes faktisk at vi dækker sådan godt bredt. Så er der nogle der er gode til de ældre og nogle der er gode til de yngre. Så jeg synes faktisk at vi har rigtig mange forskellige kompetencer herinde. Og så er der selvfølgelig nogle som har lidt de samme.” (Bilag 5.2, afsnit 3, s. 46).

Louise udtaler omkring kompetencer at:

“[...]nogle [medarbejdere] kommer med en erfaring... Jeg får tit nogle [borgere], der har været udsat for vold, fordi jeg har en voldserfaring bagved mig, og andre, de... Altså ergoterapeuten hun kan noget i forhold til det fysiske, som jeg ikke kan, og pædagogerne faktisk heller ikke helt kan, så der er nogen, vi har nogen, der kommer og arbejder med hjerneskadede, som er gode til det.” (Bilag 5.1, afsnit 2, s. 4).

Hun uddyber at:

“[...]jeg er god til nogle [borgere], og så skal jeg for eksempel ikke have noget med misbrugere at gøre. Det fungerer slet ikke for mig. Og jeg fungerer heller ikke for dem. Så alkoholmisbrugere og stofmisbrugere, det skal jeg helst ikke have alt for meget med at gøre.” (Bilag 5.1, afsnit 2, s. 3).

Maria fortæller at “[...]det er jo en blandet landhandel vi ligesom har og varetager rigtig mange forskelligartede opgaver.” (Bilag 5.4, afsnit 2, s. 98).

Heidi tillægger, ligesom Louise, erfaring en betydning for hvilke arbejdsopgaver, den individuelle bostøtte bestrider. Hun beskriver eksempelvis “[...]altså erfaringsmæssigt gør jo også, at man får opbygget en viden, om en specifik diagnose, og så er der jo også nogen af os der... der måske foretrækker en type borger frem for en anden[...]” (Bilag 5.3, afsnit 2, s. 75).

Ud fra disse udtalelser er det muligt at argumentere for, at der er en sammenhæng mellem hvilken type borgere, som den individuelle bostøtte arbejder med og eller har erfaring med at arbejde med, og de kompetencer og eller arbejdsopgaver, som vedkommende kan varetage. Dette ses eksempelvis hos Heidi, der udtaler at “[...]altså der er da de her, dårligt begavede unge der ... det er jeg ikke sådan sindssygt erfaren i.” (Bilag 5.3, afsnit 2, s. 75), så selvom Heidi beskriver at “[...]jeg vil tro vi alle sammen har alle type borgere.” (Bilag 5.3, afsnit 2, s. 76), er det forskelligt “[...]hvad det er for en type borger, der måske fylder mest i ens sagsstamme.” (Bilag 5.3, afsnit 2, s. 76). Det er derfor muligt at argumentere for, at selvom bostøtterne på papiret har identiske jobtitler og herunder burde udføre lignende arbejdsopgaver, er dette ikke umiddelbart tilfældet.

At dette ikke umiddelbart er tilfældet, har ifølge Heidi grobund i, at de i deres arbejde “[...]har med mennesker at gøre, så er det jo vidt forskellige arbejdsopgaver, vi har hver især, alt efter hvem vi har med at gøre, men altså selve jobbeskrivelsen er det samme.” (Bilag 5.3, afsnit 2, s. 74). Hun

uddyber, at de som bostøtter arbejder ud fra nogle bestemte målsætninger [læs: §85 og §82b], men at “[...]hvilke metoder vi anvender, det er så meget forskelligt jo, alt efter hvad man har med sig af baggrund og erfaringer med den specifikke borger, man har med at gøre.” (Bilag 5.3, afsnit 2, s. 74). Eftersom afdelingen, med Marias ord, har til formål at varetage en blandet landhandel af forskellige typer borgere og derunder endnu flere forskellige opgaver alt efter det specifikke individ, som bostøtten skal hjælpe, er det muligt at argumentere for, at de forskellige medarbejdere i realiteten besidder forskellige kompetencer. Disse kompetencers forskellighed har umiddelbart grundlag i medarbejdernes erfaringer såvel som præferencer i forhold til specifikke typer af borgere.

For at opsummere, finder vi det muligt at argumentere for, at der er nogle medarbejdere, som besidder overlappende kompetencer, men at medarbejdernes kompetencer langt hen af vejen differentierer sig gennem de erfaringer og præferencer, som den enkelte medarbejder har. Når afdelingen, med Louises ord, skal være “[...]lige så bred som den målgruppe, vi arbejder med[...]” (Bilag 5.1, afsnit 2, s. 3), er det muligt at argumentere for, at afdelingen i og for sig er dybt afhængig af samtlige medarbejders kompetencer. Altså argumenterer vi for, at afdelingen, foruden de basale overlappende kompetencer, også besidder komplementære kompetencer, idet afdelingens praksis reelt er afhængig af, at medarbejderne hver især besidder specifikke kompetencer, der i samspil med de øvrige medarbejders kompetencer kan være med til at omfavne den brede målgruppe af borgere, som deres jobfunktion har til formål at varetage, hvorfor det at have en bred kompetenceramme i dette fællesskab anses som værende en kompetence af værdi. Med udgangspunkt i dette finder vi det muligt at argumentere for, at en vigtig del af afdelingens gensidige engagement har grobund i medarbejdernes komplementære såvel som overlappende kompetencer, der i samspil gør det muligt at yde bostøtte til en bred målgruppe. Dette indbefatter de meningsforhandlingsprocesser, som medarbejderne gennem supervision, team- og personalemøder indgår i, i hvilke der skabes en kollektiv forståelse af, hvordan de enkelte bostøtter bør eller ikke bør handle for at udføre praksis i overensstemmelse med organisationens overordnede mål – at yde bostøtte i overensstemmelse med §85 og §82b.

4.1.1.1.1 Forskellige uddannelser – forskellige kompetencer

Som det er blevet beskrevet i det ovenstående afsnit, finder vi det muligt at argumentere for, at erfaring og præferencer skaber grundlag for differentierede kompetencer medarbejderne iblandt. Foruden disse to elementer finder vi det muligt at argumentere for, at medarbejdernes uddannelsesmæssige baggrund ligeså har en reel betydning for, hvilke kompetencer bostøtterne hver

især besidder. Her finder vi, at der er nogle uoverensstemmelser mellem informanternes udtalelser omkring, hvorvidt uddannelsesmæssig baggrund har betydning for de kompetencer, den enkelte bostøtte besidder. Hvor Cecilie og Heidi begge udtaler, at deres uddannelsesmæssige baggrund ikke har betydning for, hvilke arbejdsopgaver de udfører (Bilag 5.2, afsnit 2; bilag 5.3, afsnit 2), giver Louise udtryk for, at uddannelsesmæssig baggrund har lidt at skulle have sagt, men at arbejdsopgaver primært differentierer på baggrund af erfaring (Bilag 5.1, afsnit 2). Disse udtalelser peger på, at informanterne selv har en forståelse af, at uddannelsesmæssig baggrund har ingen eller meget ringe betydning for, hvilke arbejdsopgaver og kompetencer den enkelte bostøtte har. Vi finder det dog alligevel muligt at argumentere for, at uddannelse har en større betydning, end informanterne umiddelbart er bevidste om. Blandt andet beskriver Louise at:

“Vi har lige lavet nye teams, som vi har supervision i, og dem har vi lige lavet nye af, og der har det været meget vigtigt for os alle sammen, at vi var et mix af alder og erfaring og uddannelse også, fordi... Det kan jeg i hvert fald mærke som socialrådgiver, at kommer man med en myndighedserfaring, så synes pædagogerne, at det er fantastisk at spørge mig. Der er rigtig mange af vores borgere, der har hjælp i forhold til at navigere i det offentlige system, og der er vi klædt lidt bedre på som socialrådgivere, hvor pædagogerne er klædt bedre på til andre ting. Så vi gør faktisk lidt en dyd ud af, at vi skal ikke kun være sammen med dem, der er på vores egen, men vi skal virkelig bruge hinanden og vores forskelligheder. Ja. Og det synes jeg, at vi er rigtig gode til.” (Bilag 5.1, afsnit 2, s. 4).

Louises udtalelse skaber først og fremmest en generel undren over, at afdelingen i udarbejdelsen af nye teams bevidst vælger at skabe disse på baggrund af alder, erfaring og uddannelse, når uddannelse som udgangspunkt har ingen eller meget ringe betydning for, hvilke kompetencer den enkelte medarbejder besidder og derudfra hvilke arbejdsopgaver vedkommende kan udføre. Når medarbejderne udtaler, at uddannelsesmæssig baggrund har ingen eller ringe betydning for medarbejderens arbejdsopgaver, men at afdelingen alligevel vægter uddannelsesmæssig baggrund som værende en relevant faktor i udarbejdelsen af nye teams, er det muligt at argumentere for, at der er en uoverensstemmelse mellem, hvad der bliver sagt, og hvad der i realiteten bliver gjort. Som Louise beskriver, har hun som socialrådgiver en myndighedsfaring, som socialpædagogerne af uddannelse eller efterfølgende arbejde ikke har. Louise giver udtryk for, at socialrådgiverne er klædt bedre på i forhold til at navigere rundt i det offentlige system. Ud fra denne uoverensstemmelse

mellem det, der bliver sagt, og det, der bliver gjort, vil vi argumentere for, at selvom Louise tillægger uddannelsesmæssig baggrund en ringe betydning for, hvilke arbejdsopgaver hun udfører, tillægger hun faktisk sin uddannelse som socialrådgiver en betydning for, hvilke kompetencer hun besidder. Dette argument understøttes af Louise selv, ved at hun udtaler, at “[...]pædagogerne er klædt bedre på til andre ting.” (Bilag 5.1, afsnit 2, s. 4), hvorfor Louise selv lægger op til at uddannelse reelt har en betydning, hvilket udelukkende understreges af hendes udtalelse, hvor hun beskriver, at “[...]vi gør faktisk lidt en dyd ud af, at vi skal ikke kun være sammen med dem, der er på vores egen, men vi skal virkelig bruge hinanden og vores forskelligheder.” (Bilag 5.1, afsnit 2, s. 4).

I denne udtalelse finder vi det interessant, at Louise beskriver hende selv og de øvrige socialrådgivere som *vores egne*, og at *vores egne* sættes i modsætning til socialpædagogerne, som ud fra Louises ordvalg er anderledes end den gruppering af socialrådgivere, som hun betegner som *vores egne*. Med udgangspunkt i Louises, sandsynligvis ubevidste, ordvalg, finder vi det muligt at argumentere for, at Louise, bevidst eller ubevidst, skelner mellem socialpædagoger og socialrådgivere.

Louise giver endvidere udtryk for, at de i afdelingen gør en dyd ud af at skabe teams på kryds og tværs af uddannelse, erfaring og alder. Selvom disse teams ikke udelukkende dannes på baggrund af uddannelse, er det alligevel værd at bemærke, at der gøres en *dyd* ud af at lave teams med både socialrådgivere og socialpædagoger i, så de kan bruge hinanden og lære af hinandens forskelligheder, hvilket kan virke besynderligt, når der mellem informanterne er bred enighed om, at uddannelsesmæssig baggrund ikke har stor betydning for, hvilke kompetencer de enkelte medarbejdere har, samt hvilke arbejdsopgaver de herudfra kan varetage. Denne undren får kun større slagkraft gennem en udtalelse fra Heidi, der tidligere forklarede, at der ud fra hendes optik ikke var forskel på arbejdsopgaver i forhold til profession. Heidi udtaler, at der er:

“Specifikke myndighedsopgaver, som vi socialrådgivere måske har en større forståelse for og viden om i forhold til rent lovgivningsmæssigt. Og så kan der være nogle områder, som pædagogerne måske... Nu taler jeg kun ud fra mit eget synspunkt, men de her dårligt begavede borgere, har de måske en bedre tilgang til qua deres pædagogiske uddannelse, den har jeg jo ligesom ikke.” (Bilag 5.3, afsnit 2, s. 74).

I denne udtalelse fremhæver Heidi netop, at hun på grund af sin uddannelse som socialrådgiver har nogle kompetencer, som socialpædagogerne ikke har. Ligeså fremhæver hun, at socialpædagogerne qua deres uddannelse har nogle pædagogfaglige kompetencer, som hun grundet sin uddannelse som

socialrådgiver ikke besidder. Det er i denne kontekst essentielt at bringe begreberne kompetence og arbejdsopgave i spil. Selvom både Louise, Cecilie og Heidi fortæller, at deres uddannelse ikke har betydning for hvilke arbejdsopgaver, de hver især har, finder vi det muligt at argumentere for, at socialrådgiverne Louise og Heidi faktisk giver udtryk for, at de på trods af, at de som socialrådgivere bestrider identiske jobtitler med socialpædagogerne, faktisk oplever, at der er forskel på, hvilke kompetencer, de som socialrådgivere har, og hvilke kompetencer, socialpædagogerne har. Dette kan eventuelt have grobund i, at begge professioner arbejder under §85 og §82b, hvorfor det vil være oplagt, at informanterne trækker paralleller mellem afdelingens primære formål og de arbejdsopgaver, som de herunder skal varetage, hvorfor det antageligt er muligt, at kompetence ikke er lig med hvilke arbejdsopgaver, der kan varetages. Dog beskriver Heidi, at socialpædagogerne qua deres uddannelse er bedre til eksempelvis at varetage dårligt begavede borgere, hvorimod hun om sig selv udtaler, at “[...]altså der er da de her, dårligt begavede unge der ... det er jeg ikke sådan sindssygt erfaren i.” (Bilag 5.3, afsnit 2, s. 74). Denne udtalelse gør det muligt at argumentere for, at der faktisk er en sammenhæng mellem kompetencer og de arbejdsopgaver, som medarbejderne varetager, samt at kompetencerne faktisk er relateret til, hvilken uddannelsesmæssig baggrund den enkelte bostøtte har med i rygsækken. Socialpædagogen Cecilie giver udtryk for:

“[...]det bliver jo måske lidt klichéagtig, men jeg vil jo synes at nogle pædagoger er bedre end nogen... og det er jo altså virkelig klichéagtigt, men jeg vil tro at nogle pædagoger er bedre til at danne relation, og så ved jeg godt at det ikke nødvendigvis er sådan det er. Jamen det er jo sådan nogle generelle opfattelser.” (Bilag 5.2, afsnit 3, s. 47).

I denne udtalelse finder vi det værd at bemærke, at der ifølge Cecilie er nogle generelle opfattelser omkring hvilke kompetencer, de forskellige professioner bidrager med til fællesskabet, hvilket antyder, at informanternes første udtalelse omkring, at det i praksis ikke spiller en betydelig rolle, hvilken profession medarbejderne har, muligvis ikke er en afspejling af den virkelighed, som informanterne oplever. Faktisk beskriver Cecilie netop at der, ud fra hendes synspunkt, er nogle grundlæggende forskelle, blandt andet den måde hvorpå de forskellige professioner hver især går til arbejdet på, hvilket kommer til udtryk i følgende udtalelse:

“Men altså min opfattelse kan være at socialrådgiverne kan være rigtig gode til at være strukturerede i deres arbejde, og det er der som sådan også mange socialpædagoger der er, men der er også mange socialpædagoger der er lidt mere ‘ja det skal nok gå, det finder

vi ud af". Og de er måske vant til at have en arbejdsform... fordi mange af vores socialrådgivere har arbejdet som myndighed tidligere, og ikke som udfører. Så de har jo selvfølgelig også skulle arbejde på en anden måde, hvor socialpædagogerne måske aldrig har arbejdet særlig strukturerede[...]" (Bilag 5.2, afsnit 2, s. 47).

Det vil sige, at selvom samtlige medarbejdere bestrider samme jobfunktion, samt at de arbejder alene ude ved borgerne, er der i Cecilies optik en grundlæggende forskel på, hvordan de forskellige professioner vælger at tilgå arbejdsopgaverne. Hun fortæller endvidere:

"Vi kan nogle gange have det sjovt med at drille hinanden med vores professioner sådan at: 'nå du er socialrådgiver, så følger du loven og retter dig' hvor vi pædagoger måske går lidt ud over, og glemmer alt der hedder paragraffer og love, og hvad vi må og ikke må, fordi vi har en anden tilgang til arbejdet." (Bilag 5.2, afsnit 2, s. 47).

I denne udtalelse bemærkes det, hvordan Cecilie, ligesom Louise, skaber en stærk skelnen mellem socialpædagoger og socialrådgivere ved at anvende udtryk som *vi pædagoger* og udtalelser som at "[...]vi har en anden tilgang til arbejdet." (Bilag 5.2, afsnit 2, s. 47), kontra socialrådgiverne, som har deres egen tilgang til arbejdet. Denne skelnen tyder på, at uddannelsesmæssig baggrund har en større betydning for afdelingens interne strukturer, end informanterne i første omgang giver udtryk for.

4.1.1.1.2 Uddannelse og erfarings betydning for læring og udvikling

Informanternes skelnen mellem hvilke kompetencer, de enkelte professioner hver især besidder, gør det relevant at inddrage Wengers deltagelsesbegreb. Når medarbejderne indgår i den daglige praksis og aktivt vælger at indgå i meningsforhandlinger omkring denne, deltager de i en proces, i hvilken de skaber identiteter i relation til det specifikke praksisfællesskab (Wenger, 2004, s. 14). At skabe en identitet i relation til et specifikt praksisfællesskab betyder, at der via deltagelse i fællesskabet videreudvikles på medarbejderens eksisterende identitet. Det vil sige, at identiteten påvirkes af de forhenværende såvel som nuværende praksisfællesskaber, som den enkelte medarbejder enten har eller har haft tilhørsforhold til. Derfor finder vi det muligt at argumentere for, at det at have en specifik uddannelse kan betegnes som en tidligere deltagelse i et uddannelsesfællesskab. Denne deltagelse har både gennem den aktive deltagelse i fællesskabet samt individets bevægelse af de udadgående baner [læs: da vedkommende blev færdiguddannet], indlejret visse elementer af den påvirkning, som praksisfællesskabet har haft på individets identitet, hvilket efterfølgende har en påvirkning på individets identitetsskabelse i nye praksisfællesskabssammenhænge. Vi finder det muligt at

argumentere for, at dette netop er situationen i støttekorpsen. Selvom medarbejderne bestrider identiske jobstillinger, vil dét, at de har en specifik uddannelse, nødvendigvis have en påvirkning på, hvordan de ser sig selv såvel som, hvordan deres kollegaer ser dem i forhold til deres placering i praksisfællesskabet.

Vi finder det dog interessant, at vores informanter fra start ytrer, at der i arbejdet som bostøtte ikke er forskel på at være uddannet socialrådgiver og uddannet socialpædagog, eftersom vi netop har en klar opfattelse af, at uddannelsesmæssig baggrund faktisk har en reel betydning for, hvilke arbejdsopgaver den enkelte bostøtte i praksis kan varetage.

Eksempelvis beskriver Louise, at “[...]ergoterapeuten hun kan noget i forhold til det fysiske, som jeg ikke kan, og pædagogerne faktisk heller ikke helt kan, så der er nogen, vi har nogen, der kommer og arbejder med hjerneskadede, som er gode til det.” (Bilag 5.1, afsnit 2, s. 4). Det betyder, at Louise i sin rolle som bostøtte med en socialrådgiver baggrund er bevidst om, at der er nogle arbejdsopgaver, som den uddannede ergoterapeut eller de uddannede socialpædagoger på baggrund af deres uddannelse er mere kvalificerede til at varetage. Der er ligeså arbejdsopgaver, som hun, i kraft af sin uddannelse som socialrådgiver er mere kvalificeret til at varetage end de øvrige professioner. Denne anskuelse understøttes af Louise selv, der fortæller, at “Jeg kan godt mærke, at jeg ikke er uddannet pædagog. At der er nogle ting, der mangler der. Eller ikke mangler, men jeg er så god til nogle andre ting.” (Bilag 5.1, afsnit 2, s. 6). Det er i denne kontekst relevant at vende tilbage til en af Louises tidligere udtalelser, i hvilken hun beskriver, at:

“Vi har lige lavet nye teams[...] og der har det været meget vigtigt for os alle sammen, at vi var et mix af alder og erfaring og uddannelse[...] vi gør faktisk lidt en dyd ud af, at vi skal ikke kun være sammen med dem, der er på vores egen, men vi skal virkelig bruge hinanden og vores forskelligheder.” (Bilag 5.1, afsnit 2, s. 4).

Ud fra dette finder vi det muligt at argumentere for, at uddannelse har en betydning for, hvilke kompetencer og dertilhørende arbejdsopgaver som den enkelte bostøtte varetager, idet afdelingen for at kunne være lige så bred, som den målgruppe de arbejder med, er nødt til at have en medarbejderstab, der tilsammen besidder en bred kompetenceprofil. Uddannelse er ikke den eneste relevante faktor, men uden tvivl en faktor, der bør tages alvorligt, hvorfor det skaber undren, at informanterne ikke umiddelbart er bevidste om eller helst ikke vil indse, at der forskel på at være uddannet socialpædagog, ergoterapeut og socialrådgiver. Vi finder, at denne modvilje mod at

anerkende uddannelserne som værende relativt forskellige kan have grobund i praksisfællesskabets hierarki.

Ifølge Wenger er et praksisfællesskab ikke nødvendigvis lig med enighed eller harmoni, tværtimod kan fællesskabet i lige så høj grad være præget af uenighed og konfliktprægede relationer. På samme måde afspejler de interne relationer ikke nødvendigvis lighed, da der i et praksisfællesskab altid vil være individer hvis ord, af den ene eller den anden årsag, vægter tungere end andres. Det er ikke ensbetydende med, at hierarki per definition skal forstås som værende noget negativt eller decideret positivt for den sags skyld. Hierarki er en faktor, der grundet sin uundgåelighed må tages i betragtning, på godt og ondt (Wenger, 2004, s. 71).

Alle informanterne beretter om, at der hos støttekorpsset hersker et hierarki (Bilag 5.1, afsnit 4; bilag 5.2, afsnit 4; bilag 5.3, afsnit 4; bilag 5.4, afsnit 4). Dette hierarki er ifølge vores informanter især præget af erfaring. Maria forklarer, at:

“[...]hvis man er helt ny i gamet og det her, så er man jo ikke den der råber højest fordi man stadig er ved at få en fornemmelse af serviceniveau og arbejdsgange osv. Hvor vi er nogen der har været her i mange år, der måske har lidt mere erfaring indenfor det.” (Bilag 5.4, afsnit 4, s. 103).

Louise fortæller ligeså, at:

“Anciennitet spiller ret meget ind. Jeg synes, at alle har ret til at sige noget i vores afdeling, og vi er mange, der også kan fylde ret meget. Jeg er også en af dem, der siger ret meget[...]så jeg er sikker på, at folk de vil kalde mig skrap og højroset engang imellem[...] Men der er en tendens til... Jeg har jo ikke været bostøtte siden 2008, men vi faktisk nogen, der har været bostøtte siden 2008, 9, 10 stykker, det er jo helt vildt. De har... Altså hvis de siger noget, vægter det højere, er min oplevelse, end os, der kommer lidt efter.” (Bilag 5.1, afsnit 4, ss. 11-12).

Altså omhandler hierarkiet i afdelingen ifølge Louise “[...]hovedsageligt hvor lang tid, man har været ansat[...]” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 14).

Om hierarkiet i støttekorpsset og den enkelte medarbejders placering deri fortæller Heidi, at “[...]så er der jo også nogen med mere erfaring end andre, som måske har lidt mere pondus[...]” (Bilag 5.3, afsnit 4, s. 81) og:

“Der er jo nogen, der har været med til at starte[...] Bostøttekorpsset op fra bunden af og har været der i rigtig mange år, jamen så er det jo klart at de personer har noget mere erfaring og kan bidrage med nogle andre ting.” (Bilag 5.3, afsnit 4, s. 81),

mens Cecilie udtaler at “[...]dem der har meget erfaring, de bliver mere brugt til at spørge til råds[...]” (Bilag 5.2, afsnit 4, s. 49). Der kan argumenteres for, at nye medarbejdere, som ifølge Maria er mindre højtråbende, samt at deres ord ikke vægtes lige så højt, som de mere erfarne medarbejdere, er i en proces, hvor de bevæger sig af de indadgående baner, og derved er ved at finde deres plads i fællesskabet. De erfarne medarbejdere, som med Heidis ord “[...]har været med til at starte[...] Bostøttekorpsset op fra bunden af[...]” (Bilag 5.3, afsnit 4, s. 81), bevæger sig derimod, qua deres indflydelse på og forståelse af praksisfællesskabets virksomheder, i dets insider-baner. Denne antagelse understøttes af Louise, der fortæller, at hun:

“[...]føjte i starten, at det... Jeg tror godt, at det kan være svært at komme ind i støttekorpsset. Jeg tror godt, det kan være en flok folkeskoleagtigt, den populære gruppe der, hvordan bliver man en del af den? Der er igen den der med, at nogen nok har mere værdi end andre, og hvordan får man en værdi?” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 16).

Informanternes udtalelser peger på, at fuldbyrdet medlemskab [læs: at bevæge sig i insider-banerne] kan være svært at opnå, da afdelingen er præget af et erfaringsbaseret hierarki. Ifølge Cecilie er dette dog ikke negativt, da “[...]der er selvfølgelig altid et hierarki, men ikke noget som påvirker negativt[...]” (Bilag 5.2, afsnit 4, s. 48). Cecilie oplever hierarkiet som en mulighed for søge råd og vejledning hos “[...]dem der har meget erfaring[...]” (Bilag 5.2, afsnit 4, s. 49). Hvor både Heidi og Maria anerkender, at der er et hierarki, men forholder sig neutralt til hierarkiets betydning, udtaler Louise, at der er nogle af de mere erfarne kollegaer, der har:

“[...]haft faste pladser[...] vi sidder i et stort rum med sådan nogle borde, der er sat sammen[...] Der er ikke nogen, der har faste pladser, men [mandlig kollega] har haft fast plads, [kvindelig kollega] har haft fast en plads [...]jeg kan rigtig godt lide [kvindelig kollega] [...] men hun havde ret til at køre mere i arbejdsbilerne end os andre for eksempel. Så der er sådan noget, og jeg bliver dødprovokeret af det og stiller spørgsmålstejn ved det hele tiden, men det er bare sådan, det er. Sådan er det. Når det er [mandlig kollega], så må han gerne.” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 12).

Louise uddyber, at hun opfatter det som:

“[...]en form for særbehandling[...] Jeg synes, det har været irriterende, at der har skulle tages hensyn, fordi når man tager hensyn til nogen, så er det ofte på bekostning af nogen andre, og det bliver jeg irriteret over, fordi så synes jeg... Så er det et enmandsshow i stedet for det ligesom er en samlet gruppe.” (Bilag 5.1, afsnit 4, ss. 12-13).

Ud fra Louise og Marias beskrivelser af hierarkiet kan der argumenteres for, at det kan være svært at blive fuldbyrdet medlem. Det kan have grobund i, at de fuldbyrdede medlemmer er så indgroede i deres eksisterende regler og normer, eksempelvis hvem der sidder hvor, og hvem der har mere ret til firmabilerne end andre et cetera, at de erfarne medarbejdere ganske enkelt ikke skaber rum til at medarbejdere, der ikke har været med til at starte støttekorpsen op, kan indgå i relevante meningsforhandlinger, hvorfor disse medlemmer potentielt ikke kan blive fuldbyrdede medlemmer. Ifølge Louise er det særbehandling på bekostning af andre. Hvis medarbejderne ikke har mulighed for at deltage i vigtige meningsforhandlinger omkring den daglige praksis og de interne regler for fællesskabet, er der en reel risiko for, at medarbejderne ikke vil opfatte det at deltage i praksisfællesskabet som værende meningsfuldt, hvorfor de sandsynligvis vil være mindre motiverede for at lære og udvikle sig i forbindelse med dette specifikke praksisfællesskab. Netop motivation for læring og udvikling er essentielt for at medarbejderne har mulighed for at transfere viden fra én kontekst til en anden. Ifølge Wahlgren og Aarkrog er medinddragelse en potentielt vigtig faktor, for at skabe motivation (Wahlgren, 2013, ss. 7-8; Wahlgren & Aarkrog, 2012, ss. 117-118), hvorfor det er muligt at argumentere for, at det erfaringsbaserede hierarki, som medarbejderne i støttekorpsen har, skaber en kontekst, hvor en del af medarbejderne ikke har mulighed for at deltage i meget basale og grundlæggende meningsforhandlinger på arbejdspladsen, hvilket grundlæggende kan have en negativ effekt på medarbejdernes motivation for at lære og udvikle sig – hvilket kan skabe dårlige forudsætninger for transfer.

Det er dog ikke det eneste problematiske element ved afdelingens hierarki. Der er i afdelingen ansat “[...]ti socialrådgivere, en ergoterapeut og resten er pædagoger. Socialpædagoger.” (Bilag 5.1, afsnit 2, s. 3). Der er altså et overtal af socialpædagoger i afdelingen. Socialrådgiveren Louise beskriver, at “Det er oftest pædagoger, der varetager den her funktion, så vi har møvet os ind. Men ja, vi har samme og laver det samme.” (Bilag 5.1, afsnit 2, s. 3). Der er med andre ord tale om en jobfunktion, der grundlæggende er tiltænkt mennesker med en socialpædagogisk baggrund, hvorfor det virker påfaldende, at socialpædagogerne er lavere lønnet end socialrådgiverne. Louise fortæller,

at der godt kan opstå nogle interne konflikter “[...]når der er lønforhandlinger, så kan der være lidt mellem pædagogerne og socialrådgiverne.” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 13). Louise uddyber hertil:

“[...]vi er højere lønnet, end de er. Noget højere lønnet[...] Altså 2000 kroner eller sådan noget højere lønnet, og det er fordi, det handler om overenskomst, altså det handler om at vores overenskomst er bedre end pædagogernes er, så det er noget, vi ikke taler for meget om, fordi det bringer sådan dårlig stemning frem.” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 13).

De to professioner opdeles i denne udtalelse i *dem med den gode overenskomst* og *dem med den mindre gode overenskomst*. Den store lønningsforskel skaber dog undren, når begge professioner har essentielle kompetencer, der fundamentalt er nødvendige for, at afdelingen i samspil kan favne den brede målgruppe, som de ud fra §85 og §82b skal kunne arbejde med. Lønningsforskellen kan skabe grundlag for ulighed og konfliktprægede relationer professioner imellem, hvilket vi ud fra Louises udtalelse kan antage er korrekt. Ifølge Louise er de:

“[...]allesammen helt enige i, at det er død uretfærdigt, vi kan bare ikke rigtig gøre noget ved det[...]og der er heller ikke nogen af socialrådgiverne der er villige til at afstå lønforhandlinger de næste 20 år for at løfte pædagogerne op på vores niveau. Det er noget, de skal finde ud af med deres fagforening.” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 13).

Vi finder dog ikke at denne ulighed mellem professionerne er betinget af fællesskabets medarbejdere, men derimod en beslutning, som er blevet truffet af udenforstående entiteter, på vegne af praksisfællesskabets to primære professioner. Når der er behov for begge professioner, vil vi argumenterer for, at lønningsforskellen umuligt vil kunne betegnes som værende meningsfuld for afdelingen, hvilket understøttes af Louise, der kalder det døduretfærdigt – hvilket hun mener er den gængse opfattelse i afdelingen. Derudover er det ikke noget, medarbejderne indbyrdes kan meningsforhandle om, da det ikke er op til dem at ændre, hvorfor “[...]det er noget, vi ikke taler for meget om, fordi det bringer sådan dårlig stemning frem.” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 13). Vi vil argumentere for, at socialpædagogerne, selvom det ikke er socialrådgivernes intention, på grund af udenforstående entiteters beslutninger, som afdelingen ikke har mulighed for at ændre eller meningsforhandle på en måde, der gør beslutningen meningsfuld, tillægges en lavere værdi. Det skaber en forståelse af socialpædagogernes kompetencer som værende mindre værdifulde for afdelingens praksis, hvilket vi dog tidligere er kommet frem til ikke er tilfældet i praksis. Dog kan denne ulighed, grundet dens manglende evne til at blive meningsforhandlet, have negative

konsekvenser for medarbejdernes potentielle læringsudbytte. Selvom ulighed i praksisfællesskaber ikke er ualmindeligt, finder vi, at det i denne kontekst kan anses som problematisk for muligheden for, at transfer af viden kan lykkes. Ud fra Louises udtalelse, i hvilken hun beskriver, at der på arbejdspladsen er en generel holdning til, at lønforskellen er død uretfærdig, finder vi det muligt at argumentere for, at denne ulighed på ingen måde kan betegnes som værende meningsfuld for afdelingens medarbejdere. Når vi antager, at socialrådgivere og socialpædagoger har lige stor betydning for opnåelse af afdelingens formål samt bestrider samme jobfunktion, finder vi det muligt at argumentere for, at dette potentielt kan have en negativ effekt på socialpædagogernes motivation for at lære og udvikle sig, når de af udenforstående entiteter tildeles mindre værdi end socialrådgiverne. Herunder finder vi det ikke urealistisk, at socialpædagogerne tiltro til egne evner og kompetencer bliver påvirket, når de bliver anset som værende mindre værd i forhold til deres socialrådgiver-kolleger, hvilket er transferhæmmende.

For at opsummere, kan afdelingens gensidige engagement ses gennem den måde, hvorpå medarbejderne i samspil kombinerer deres kompetencer på en måde der gør det muligt for dem som fællesskab at favne en meget bred målgruppe, hvilket er afdelingens overordnede formål. Herunder spiller forskellige faktorer ind, blandt andet uddannelsesmæssig baggrund, lønforskel og erfaringsbaseret hierarki, der alle som en har en påvirkning på medarbejdernes gensidige engagement.

4.1.1.2 Multiple praksisfællesskaber som en del af støttekorpses praksis

I forbindelse med afdelingens gensidige engagement finder vi det relevant at vende tilbage til en tidligere pointe. Vi har tidligere haft det kort oppe at vende, at der muligvis kan være mere end blot ét praksisfællesskab i afdelingen, idet vores informanter beskriver, hvordan der på arbejdspladsen opstår en form for opdeling mellem de medarbejdere, der ofte kommer på kontoret, og de medarbejdere, der kun kommer på kontoret, når det er påkrævet til eksempelvis personalemøder, kollegial respons eller supervision. Dette ses eksempelvis i Louises udtalelse: “Der er nogen, der aldrig kommer på kontoret, [og] der er nogen, der altid er derinde.” (Bilag 5.1, afsnit 3, s. 8), samt hos Maria, der forklarer at “[...]det er meget de samme personer der kommer på kontoret.” (Bilag 5.4, afsnit 3, s. 102). Grundlæggende vil det sige, at der er nogle medarbejdere, som benytter sig mere af muligheden for at møde ind på kontoret end andre. Derfor vil vi argumentere for, at opdelingen indikerer muligheden for, at der inden for arbejdspladsens overordnede fællesskab eksisterer flere mindre praksisfællesskaber. Rent teoretisk er det ikke usandsynligt, at der, i et så stort praksisfællesskab som støttekorpsen, kan eksistere flere mindre fællesskaber, da praksisfællesskabets

væsen grundlæggende kan have et utal af former samt er til stede overalt i menneskets dagligdag, hvorfor alle nødvendigvis tager del i et eller flere af sådanne.

Når vi finder at opdelingen mellem dem, der kommer på kontoret, og dem, der ikke gør det, er et tegn på flere praksisfællesskaber, er det vigtigt at pointere, at vores informanter alle identificerer sig som nogle, der prioriterer at komme på kontoret. Derfor vil vores forståelse af de medarbejdere, der fravælger fællesskabet på kontoret, tage udgangspunkt i den virkelighed, som vores informanter beskriver. Vores informanter beskriver, at det er den samme faste gruppe af medarbejdere, der kommer på kontoret, samt at de alle fire oplever at være en del af denne gruppe. Louise beskriver “[...]at det er de samme ti mennesker [...]” (bilag 5.1, afsnit 3, s. 10), der cirka kommer på kontoret, ud af de 30-35 bostøtter, som er ansat i afdelingen. Denne opfattelse deles af de øvrige informanter, som alle giver udtryk for, at det er den samme gruppe mennesker, som kommer på kontoret hver dag (Bilag 5.3, afsnit 3; bilag 5.2, afsnit 4; bilag 5.4, afsnit 3). Heidi, Cecilie og Maria udtaler alle, at de stort set kommer på kontoret hver dag (Bilag 5.3, afsnit 3; bilag 5.2, afsnit 3; bilag 5.4, afsnit 3), mens Louise fortæller, at hun kommer cirka tre dage om ugen (Bilag 5.1, afsnit 3). Vi vil argumentere for, at informanterne, fordi de ofte kommer på kontoret, tilhører dette kontorfællesskab, hvorimod de medarbejdere, som aldrig kommer på kontoret, ikke tilhører dette. Eftersom at vores informanter indbefatter to socialrådgivere og to socialpædagoger kan der argumenteres for, at begge professioner er repræsenteret i kontorfællesskabet, hvilket antageligt også er tilfældet blandt dem, der ikke har deres daglige gang på kontoret. Det, at begge professioner er repræsenteret hos kontorfællesskabet, såvel som i den gruppe medarbejdere der fravælger kontoret, gør det muligt at antage, at begge grupperinger, på lige fod med afdelingens overordnede fællesskab, indeholder elementer af komplementære såvel som overlappende kompetencer.

At det er den samme gruppe medarbejdere, der kommer på kontoret til daglig, gør det muligt at antage, at de øvrige medarbejdere i afdelingen hører til den gruppe, som ikke kommer på kontoret, hvilket understreger denne opdeling mellem dem, der kommer på kontoret, og dem, der ikke gør. Ifølge vores informanter er deltagelse eller manglende deltagelse i kontorfællesskabet betinget af forskellige behov for sparring med kollegaer, samt rent praktiske forhold, som eksempelvis længde fra bopæl til kontoret (Bilag 5.1, afsnit 3; bilag 5.2, afsnit 3, bilag 5.3, afsnit 3, bilag 5.4, afsnit 4). Vi finder det dog relevant at undersøge dette kontorfællesskabs betydning for det overordnede fællesskab.

Som der tidligere er blevet argumenteret for, kan den overordnede afdelings gensidige engagement siges at have grobund i medarbejdernes komplementære såvel som overlappende

kompetencer, hvilke gør dem i stand til i samspil at yde bostøtte til en meget bred målgruppe i overensstemmelse med §85 og §82b. Selvom det er muligt at identificere et mindre fællesskab, kan dette siges stadig at tage udgangspunkt i afdelingens overordnede formål, da fællesskabet har grobund i en arbejdsrelateret praksis, med et formål om at yde bostøtte. Det er dog en mulighed, at kontorfællesskabet tager udgangspunkt i en anden forståelse af gensidigt engagement, da det netop beskrives af informanterne, at opdelingen af medarbejdergruppen kan være baseret på medarbejdernes individuelle behov. Heidi beskriver at:

“[...]det er ikke alle, der har behovet for det [læs: at komme på kontoret]. Hvis man havde behovet, ville man også prioritere at komme mere. Så det er jo også der her med, hvad er egentlig ens behov? Der er jo nogen af mine kollegaer, der har det rigtig godt med bare at passe deres arbejde og ikke have den her sociale, så det er jo også det her med, hvad er ens udgangspunkt? Hvad trives man med, og hvad trives man ikke med?” (Bilag 5.3, afsnit 4, s. 82).

I denne udtalelse beskriver Heidi, hvordan ikke-deltagerne i kontorfællesskabet ikke har det samme behov for hverken at trække på kollegaers komplementære og overlappende kompetencer eller for at indgå i det sociale på kontorfællesskabet. Denne opfattelse går igen hos Cecilie, der fortæller, at “[...]det ikke er et behov for dem på samme måde. De får nok i og med at der er teammøder, kollegial respons og supervision, der bliver de fyldt op med det de har behov for.” (Bilag 5.2, afsnit 4, s. 53).

Hvor ikke-deltagerne i kontorfællesskabet, ifølge vores informanter, ikke har behovet for de daglige interaktioner, beskriver vores informanter, at de har brug for disse interaktioner for at kunne være i stand til at udføre deres arbejdsopgaver. Det ses eksempelvis hos Cecilie, der udtaler, at hun er:

“[...]sådan en som har rigtig meget brug for det sociale i mit arbejde. Jeg har brug for mine kollegaer. Jeg kan ikke gå en hel dag bare med mig selv og mine borgere, så tror jeg at jeg ville blive skør.” (Bilag 5.2, afsnit 3, s. 44),

samt hos Maria, der fortæller, at “[...]hvis jeg valgte bare kun at lægge besøg, så ville jeg kun se mine borgere på en hel dag. Så ville jeg ikke ligesom have kontakten til kollegaer, og til et eller andet der minder om normalitet.” (Bilag 5.4, afsnit 5, s. 106). Heidi udtaler ligeså om emnet, at:

“[...]jeg tror, jeg ville blive skør, hvis jeg skulle være sammen med mine borgere hver uge udelukkende hele ugen uden at [...]Få noget andet indhold. Altså hvis det kun var det, det drejede sig om, så ville jeg brænde sammen, tror jeg. Og det er lige så meget det sociale i det.” (bilag 5.3, afsnit 3, s. 79).

Disse udtalelser peger på, at medlemmerne af kontorfællesskabet finder det nødvendigt for dem at have regelmæssig kontakt med deres kollegaer. Vi finder det i denne kontekst essentielt at pointere, at selvom informanternes ordvalg i disse udtalelser kan virke hårde, er vores oplevelse af konteksten, hvor disse blev udtalt, at de hårde ord blev sagt med et glimt i øjet, hvorfor vi udelukkende opfatter ordvalget som et udtryk for at arbejdet som bostøtte til tider kan være hårdt, hvilket understøttes af Louise der udtaler at “[...]vi kommer ved nogle folk, der er skide søde, og jeg kan godt lide mine borgere[...]men [...]Mange af dem har nogle ret tunge diagnoser, så man har brug for at give afgift engang imellem.” (Bilag 5.1, afsnit 5, s. 18).

For at vende tilbage til pointen kan denne opdeling være et tegn på, at der i afdelingen er forskellige opfattelser af, hvad medarbejderne har brug for for at kunne udøve afdelingens fælles formål, hvilket peger på, at kontorfællesskabet i realiteten besidder en anden form for gensidigt engagement. Ud fra denne antagelse kan der argumenteres for, at den daglige interaktion med kollegaer er essentiel for de medarbejdere, der kommer på kontoret, for at de oplever at være i stand til bidrage til afdelingens fælles formål.

4.1.2.0 Meningsforhandling som grundlag for støttekorpsets formål

For at vende tilbage til afdelingen som helhed, vil afdelingens fælles virksomhed nødvendigvis afspejle afdelingens gensidige engagement. Af Wenger betegnes et praksisfællesskabs fælles virksomhed som dets kollektive mål samt en overordnet kollektiv forståelse og herunder forhandling af, hvordan medlemmerne gennem deres interaktion med praksisfællesskabet og dets øvrige medlemmer, skal handle for at sikre opnåelse af fællesskabets kollektive mål. Den fælles virksomhed er noget, der af praksisfællesskabets medlemmer skabes gennem meningsforhandling, hvilket er grunden til, at den fælles virksomhed nødvendigvis vil afspejle medlemmernes gensidige engagement, hvorfor de krav, restriktioner og regler, som praksisfællesskabet nødvendigvis pålægges af entiteter uden for selve fællesskabet, ikke kan indgå som en del af den fælles virksomhed, før medlemmerne har haft mulighed for at meningsforhandle dem på en måde, der gør disse regler, regulativer og krav meningsfulde for de mennesker, der skal handle ud fra dem (Wenger, 2004, s. 95). Fra afsnit 4.1.1.0 til afsnit 4.1.1.1.2 argumenterede vi for, at medarbejderne i støttekorpsets

gensidige engagement har grobund i de kompetencer, komplementære såvel som overlappende, der gør medarbejderne i stand til i samspil at yde bostøtte til en meget bred målgruppe i overensstemmelse med §85 og §82b. At afdelingens overordnede formål er at yde bostøtte i overensstemmelse med §85 og §82b, hvilket skaber grundlag for afdelingens gensidige engagement, betyder, at det overordnede formål er en vigtig del af afdelingens fælles virksomhed. Eftersom at formålet med de meningsforhandlinger, som afdelingens medarbejdere gennem supervision, team- og personalemøder deltager i, er at sikre “[...]et nogenlunde ens niveau[...]

(Bilag 5.1, afsnit 3, s. 9), samt sikre, at medarbejderne på grund af deres meget individuelle arbejdsdag “[...]ikke kører ud af en tangent og gør et eller andet helt skørt.” (Bilag 5.1, afsnit 3, s. 9), er det muligt at argumentere for, at disse meningsforhandlinger er en essentiel del af afdelingen fælles virksomhed. Disse meningsforhandlinger afspejler i høj grad afdelingens gensidige engagement gennem den måde, hvorpå medarbejderne grundlæggende ikke vil kunne dække en så stor målgruppe uden at være en blanding af professioner og herunder besidde forskellige overlappende og komplementære kompetencer. Det er muligt at argumentere for, at den form for indbyrdes afhængighed, der er i afdelingen, på trods af deres individuelle arbejde og identiske jobtitler, skaber grundlag for yderligere meningsforhandlinger omkring, hvordan praksis bør og skal fungere, for at afdelingens medarbejdere i samspil kan handle ud fra afdelingens overordnede mål. Det vil sige, at afdelingens fælles mål, selvom dette er fastlagt af udenforstående entiteter, gennem supervision, team- og personalemøder er blevet meningsforhandlet på en måde, der gør, at afdelingen har opnået en form for usagt regelsæt, der på trods af sin manglende fysiske form, alligevel ligger så fast, at medarbejderne har en klar fælles forståelse af, hvordan praksis bør udføres, hvorfor medarbejderne bruger hinanden til at sikre, at de faktisk handler i overensstemmelse med denne. Selvom der ikke er tale om et decideret fysisk objekt, kan denne kollektive forståelse alligevel betegnes som værende en tingsliggørelse, der skaber grundlag for yderligere meningsforhandlinger. Det vil sige, at det er denne kollektive forståelse, der meningsforhandles ud fra, når medarbejderne mødes til fastlagte meningsforhandlinger. Det kan derfor antages, at afdelingen som helhed har en fælles virksomhed, der afspejles gennem deres overordnede formål. Dette formål er udstedt af udenforstående entiteter, hvorfor medarbejderne gennem deltagelse i supervision, team- og personalemøder har meningsforhandlet det overordnede formål og derved skabt en tingsliggørelse – en kollektiv forståelse af, hvordan medarbejderne i samspil kan udføre deres arbejde i overensstemmelse med §85 og §82b. Denne kollektive forståelse kan betegnes et usynligt regelsæt – en såkaldt tingsliggørelse af det meningsfulde for medarbejdernes

praksis, ud fra hvilket medarbejderne løbende kan meningsforhandle omkring deres praksis og derved sikre, at alle arbejder på at opnå et fælles mål.

For at opsummere er afdelingens fælles virksomhed både en proces og et produkt på én og samme tid. Det vil sige, at afdelingens fælles virksomhed omhandler deres overordnede kollektive formål – at yde bostøtte i overensstemmelse med §85 og §82b. Dette formål kan anses som værende en tingsliggørelse, som medarbejderne af udenforstående entiteter er blevet pålagt, som herefter er blevet meningsforhandlet på en måde, der gør, at formålet er meningsfuldt for afdelingens medarbejdere. Dette skaber grundlag for yderligere meningsforhandlinger omkring dette såkaldte regelsæt, hvilket skaber grundlag for en kollektiv forståelse af, hvordan praksis bør fungere. Altså er både formålet og den proces, som medarbejderne har deltaget igennem udarbejdelsen af et meningsfuldt kollektivt formål, herunder efterfølgende meningsforhandlinger omkring denne, afdelingens fælles virksomhed.

4.1.2.1 Kontorfællesskabets meningsforhandlinger og deres betydning for afdelingens fælles virksomhed

I det ovenstående afsnit er der blevet argumenteret for, at afdelingens fælles virksomhed på en og samme tid er en proces og et produkt, der skaber grundlag for yderligere meningsforhandlinger. Disse meningsforhandlinger er af organisationen fastlagt, hvorfor samtlige medlemmer af det store fællesskab grundlæggende er tvunget til at deltage i disse. Dog er det muligt at argumentere for, at der i dagligdagen finder mange meningsforhandlinger sted, som det kun er de medarbejdere, der bevidst vælger at opsøge fællesskabet på kontoret, der deltager i.

Hvor Louise udtaler, at der er mulighed for sparring “[...]når vi kommer ind på kontoret.” (Bilag 5.1, afsnit 5, s. 17), beskriver Cecilie at “[...]hvis man ikke er typen som har brug for at komme herind og være en masse sammen med sine kollegaer i hverdagen, så har man kollegial respons og supervision til at få drøftet de her faglige problemstillinger.” (Bilag 5.2, afsnit 3, s. 43), men at det er på kontoret, at “[...]alt den kollegiale sparring foregår til hverdag.” (Bilag 5.2, afsnit 3, s. 43). Endvidere fortæller Heidi at:

“[...]jeg prioriterer at komme på kontoret. Vi har jo sådan et fælleskontor på Bisgårdsvej. Så der er jo nogle kollegaer, man stort set aldrig ser, fordi de ikke er på kontoret. Det er jo forskelligt, hvilke behov man har, men jeg har et stort behov for at se mine kollegaer, så jeg prioriterer at komme derud, når jeg har huller i dagen.” (Bilag 5.3, afsnit 3, s. 78),

hvorfor den daglige sparring for Heidi er med “[...]den kollega, der nu lige er til stede på det pågældende tidspunkt på kontoret, hvor at man lige synes, man har brug for at få drøftet et eller andet.” (Bilag 5.3, afsnit 2, s. 76). Ifølge Maria er der “[...]ikke krav om, hvor meget eller hvor lidt vi skal være på kontoret. Men der er nogen der stort set aldrig er på kontoret, medmindre det er noget møde, hvor der er mødepligt.” (Bilag 5.4, afsnit 4, s. 104). Det er, ifølge Maria “[...]meget socialt, når vi er på kontoret. Der kommer også rigtig meget faglig snak indover[...]” (Bilag 5.4, afsnit 5, s. 106), så hun vælger at opsøge fællesskabet på kontoret for at få “[...]sparring og samvær [og] gode råd[...]” (Bilag 5.4, afsnit 5, s. 106). Maria uddyber yderligere, at hun har brug for den daglige sparring på kontoret:

“[...]hvis jeg har en svær sag eller en ny situation jeg står i, så kan jeg tage den med dem og spørge ‘har I prøvet en lignende situation?’. Jeg havde en situation i sidste uge[...] Og så kom jeg til at snakke med min kollega[...] om det, som har stået i en lignende situation for nyligt, og så kunne jeg sparre lidt med hende, og sagde ‘jamen hvordan fik du den til at gå igennem, og har du et eller andet på skrift, og må jeg se det skriv du fik lavet til rådgiveren?’ og så sendte hun det til mig. Så på den måde får jeg rigtig meget ud af at komme på kontoret.” (Bilag 5.4, afsnit 5, s. 106).

Disse udtalelser gør det muligt at argumentere for at de medarbejdere, som prioriterer at møde ind på kontoret for at få noget faglig sparring, deltager i flere meningsforhandlinger end de medarbejdere, der med Marias ord kun deltager i meningsforhandlinger, når der er mødepligt.

Eftersom at de medarbejdere, der møder op på kontoret, får mulighed for:

“[...]at sige, jeg ville have gjort sådan her, eller jeg har gjort sådan her, eller ej, du skal ikke være så bekymret, du har gjort alt det, du skulle[...] Også fordi, når man er alene med tingene, kan man også gå og tænke, gør jeg det godt nok.” (Bilag 5.1, afsnit 3, s. 9),

er der tale om, at den daglige sparring har til formål at be- eller afkræfte medarbejderne i, at de arbejder i overensstemmelse med afdelingens overordnede mål, hvilket i princippet er det samme, der foregår til supervisioner, samt team- og personalemøder. Problematikken er dog, at den tingsliggørelse, som medarbejderne forhandler ud fra til supervisioner, team- og personalemøder, er den samme tingsliggørelse, der danner grundlag for de meningsforhandlinger, der foregår i kontorfællesskabet. Når en tingsliggørelse bliver meningsforhandlet, er det ikke urealistisk, at der skabes en revideret udgave af den oprindelige tingsliggørelse, hvilket betyder, at der kan

argumenteres for, at når kontorfællesskabet på daglig basis meningsforhandler den kollektive forståelse af, hvordan medarbejderne i afdelingen bør handle i givne situationer for at opnå det fælles mål, kan der potentielt ske ændringer i den kollektive forståelse, hvorfor den ikke længere er kollektiv i samme forstand, som hvis den blev forhandlet af hele praksisfællesskabet.

Det har en konsekvens for de meningsforhandlinger, der foregår til møder for hele afdelingen. Blandt andet beskriver Maria, at de medarbejdere, der kommer på kontoret ofte “[...]fylder mere end andre generelt[...]

 (Bilag 5.4, afsnit 4, s. 102), samt at de “[...]er mere højtråbende, og nogen der måske har lidt mere gennemslagskraft.” (Bilag 5.4, afsnit 4, s. 102), hvilket understreges af Louise, der beskriver sig selv som en “[...]der siger ret meget[...] jeg er sikker på, at folk de vil kalde mig skrap og højrøstet engang imellem[...] (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 12). At de medarbejdere, der kommer på kontoret, fylder mere i de kollektive meningsforhandlinger, er i grunden ikke besynderligt, da de netop deltager i flere meningsforhandlinger end dem, der ikke kommer på kontoret, hvorfor de på en måde har mere ejerskab over afdelingens fælles virksomhed. Problematikken er dog, hvor kollektiv den kollektive forståelse er, når der løbende kan ske ændringer, som ikke alle medlemmer er med til at forhandle, samt hvilken effekt det har på fællesskabet, at der sker uformelle meningsforhandlinger om noget, der i praksis burde være kollektiv ejendom.

Vi finder det muligt at argumentere for, at dét faktum, at nogle medlemmer ikke deltager i de daglige meningsforhandlinger, selvom dette ifølge vores informanter er noget, medlemmerne selv fravælger, kan have en negativ effekt på afdelingens overordnede fællesskab. Blandt andet beskriver Louise, at selvom hun den dag i dag føler sig som en del af fællesskabet, har hun:

“[...]selv på et tidspunkt ikke følt mig som en del af fællesskabet. Det er blevet bedre. Og det tror jeg også, at andre ind imellem også rammes af. Jeg tænker, at det er, hvor vi godt kunne blive bedre til det... Vi har haft et par stykker, der har været længere tids sygemeldt[...] og jeg tror, at det har været rigtig svært for dem at komme tilbage igen, fordi de kommer tilbage til... Jamen fordi mange ting forandre sig inde hos os hele tiden, men også fordi, at man er meget alene, og så kan det være rigtig svært at komme tilbage. Og der synes jeg måske, at vi ikke altid er supergode til at sørge for, at man er en del af fællesskabet.” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 15).

I denne udtalelse lægger Louise op til, at det kan være svært at blive en del af fællesskabet, hvorfor det ikke er sikkert, at de medarbejdere, som fravælger kontorfællesskabet, gør det fordi, de ikke har brug for det, men måske fordi de ikke føler sig som en del af fællesskabet. Louise beskriver, at “Jeg

tror godt, at det kan være svært at komme ind i støttekorpsen. Jeg tror godt, det kan være en flok folkeskoleagtigt, den populære gruppe der, hvordan bliver man en del af den?” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 16). Maria fortæller, da hun bliver spurgt ind til, om hun har en fornemmelse af, at der er kollegaer, der egentlig gerne vil være en del af kontorfællesskabet, men som ikke er det, at “[...]Ja man skal også kigge ind af ikke[...]” (Bilag 5.4, afsnit 4, s. 105), men at “[...]jeg synes det er svært... ja måske lidt, nogen ja.” (Bilag 5.4, afsnit 4, s. 104). Heidi beskriver:

“Vi er en gruppe, der prioriterer at komme rigtig meget på kontoret, og så bliver det meget naturligt, at vi kollegaer, der kommer meget, rigtig meget på kontoret, vi også snakker rigtig meget sammen og ja... Har nogle interne ting, qua hvis du kun kommer en gang om ugen, hver fjortendes dag, kommer en gang hver tredje uge, så kommer... Så er det ligesom sværere at falde ind på en eller anden måde[...]der er nok nogen, der vil føle, at de ikke er så stor en del af medarbejdergruppen, som andre vil mene.” (Bilag 5.3, afsnit 4, s. 80).

Denne udtalelse understøtter tidligere argumentation omkring, at der kan være en problematik omkring, at der foregår meningsforhandlinger i kontorfællesskabet, som de medarbejdere der ikke kommer på kontoret, ikke deltager i. Heidi slår hovedet på sømmet af problematikken, når hun beskriver, at dem, der kommer på kontoret, “Har nogle interne ting[...]” (Bilag 5.3, afsnit 4, s. 80), som gør, at det kan være svært for dem, der kun deltager i de af organisationen planlagte meningsforhandlinger, at være en del af fællesskabet. Disse meningsforhandlinger vil ikke alle omhandle afdelingens kollektive forståelse af, hvordan medarbejderne bør handle i specifikke situationer, men dem der gør, kan ændre afdelingens fælles virksomhed uden om de medarbejdere, som ikke er en del af kontorfællesskabet. De meningsforhandlinger, som til gengæld ikke omhandler afdelingens fælles virksomhed, skaber interne praksisser, der har betydning for afdelingens relationer. Medarbejderne i kontorfællesskabet har stærkere relationer til andre medlemmer, end de har til ikke-deltagerne. Det ses hos Heidi, der udtaler, at “[...]man kan jo ikke være venskabelig med alle 32 af sine kollegaer, men jeg synes, vi er en god flok, der er det[...]” (Bilag 5.3, afsnit 4, s. 79), samt hos Louise, der beskriver, at de kollegaer, der kommer på kontoret, er “[...]dem, jeg kender bedst[...]” (Bilag 5.1, afsnit 3, s. 10), og tilføjer, at “Det er også dem, jeg tit drikker mig fuld sammen med, sjovt nok.” (Bilag 5.1, afsnit 3, s. 10). At medarbejderne i kontorfællesskabet har tætte relationer kan have betydning for afdelingens hierarki – altså hvorvidt nogle medarbejders ord vægtes højere end andres.

At de medarbejdere, der er en del af kontorfællesskabet også interagerer med hinanden i fritiden, skaber grundlag for, at der kan ske yderligere meningsforhandlinger uden for arbejdspladsen, hvilket kan gøre det svært for de øvrige kollegaer at blive en del af fællesskabet. Dog er samtlige af vores informanter medlemmer af kontorfællesskabet, hvorfor vi i realiteten ikke kan være sikre på, at de medarbejdere, som ikke deltager i kontorfællesskabet, faktisk oplever dette som en problematik. Dog kan vi med udgangspunkt i vores informanternes udtalelser argumentere for, at der er grundlag for en problematik. Når kontorfællesskabet meningsforhandler om afdelingens fælles virksomhed, kan der argumenteres for, at den fælles virksomhed bliver mindre kollektiv, idet at ikke-deltagerne i kontorfællesskabets ord tillægges en lavere værdi, hvorfor den fælles virksomhed i realiteten kan være mindre meningsfuld for de medarbejdere, der ikke deltager i de daglige meningsforhandlinger, hvilket kan have en negativ effekt på ikke-deltagernes motivation for læring og udvikling.

Det vil sige, at vi finder det muligt at argumentere for, at manglende deltagelse i meningsforhandlinger kan sidestilles med det, Wahlgren og Aarkrog betegner som medinddragelse (Wahlgren, 2013, ss. 7-8; Wahlgren & Aarkrog, 2012, ss. 117-118), hvorfor vi finder det muligt at argumentere for, at manglende deltagelse i daglige meningsforhandlinger kan have en negativ effekt på de medarbejdere, der ikke er en del af kontorfællesskabets motivation. Det betyder, at de manglende meningsforhandlinger kan være problematiske i forhold til det, Wahlgren og Aarkrog betegner som de personlige faktorer (Wahlgren, 2013, ss. 7-8; Wahlgren & Aarkrog, 2012, ss. 117-118), ud fra hvilke det antages, at det enkelte individ skal være motiveret for læring og udvikling, for at transfer kan lykkes.

For at opsummere har kontorfællesskabets daglige meningsforhandlinger omkring afdelingens overordnede formål nogle konsekvenser for de medarbejdere, som kun deltager i de fastlagte meningsforhandlinger. Konsekvenserne indbefatter blandt andet problematikker i forhold til afdelingens fællesskabsfølelse ud fra hvilken, der argumenteres for, at det kan være svært for den enkelte medarbejder at komme ind i fællesskabet, hvis vedkommende først er ude, samt at den manglende deltagelse gør afdelingens fælles virksomhed mindre fælles, hvilket kan have en negativ effekt på medarbejdernes motivation for læring og udvikling, hvorfor transfer besværliggøres.

4.1.3.0 Når fælles virksomhed bliver til fælles repertoire

Når vi anvender begrebet fælles repertoire, henvises der til praksisfællesskabets kollektive ressourcer, der skabes gennem udøvelse af fælles virksomhed, hvorfor begreberne i praksis er tæt knyttet. Som forklaret finder vi det muligt at argumentere for, at afdelingens fælles virksomhed har grobund i en

tingsliggørelse, der grundlæggende er knyttet til afdelingens fælles formål – at yde bostøtte i overensstemmelse med §85 og §82b. Den processuelle del af afdelingens fælles virksomhed tager udgangspunkt i de meningsforhandlinger, som medarbejderne gennem kollektive, organisatorisk planlagte møder deltager i, hvorfor disse meningsforhandlinger er grundlaget for afdelingens fælles repertoire. Det betyder, at den fælles forståelse [læs: det uskrevne regelsæt], som medarbejderne til supervisioner, team- og personalemøder har forhandlet sig frem til, er udgangspunktet for deres fælles repertoire. Herunder indgår en fælles forståelse af, hvordan “[...]vi som bostøtte [arbejder] under den lovgivning vi går under[...]” (Bilag 5.4, afsnit 6, s. 111). Eftersom at der, ifølge Maria, ikke er “[...]krav om hvor meget eller hvor lidt vi skal være på kontoret.” (Bilag 5.4, afsnit 4, s. 104), kan dette antageligt betegnes som en del af afdelingens fælles repertoire, idet det må antages, at mødepligt på kontoret ville være et krav, hvis medarbejderne gennem meningsforhandling var blevet enige om, at dette var en nødvendighed for at kunne udøve praksis.

Endvidere beskriver vores informanter, at deres praksis er præget af individualitet, ved at informanterne kun har ganske få delesager, og derfor primært arbejder alene ude ved deres borgere. Louise betegner det som “[...]et enmandsarbejde.” (Bilag 5.1, afsnit 3, s. 7), mens Heidi, beskriver, at man som bostøtte “[...]kører[...] ret meget solo.” (Bilag 5.3, afsnit 3, s. 78). Endvidere fortæller Cecilie, at “[...]normalt så arbejder vi alene ude ved borgerne.” (Bilag 5.2, afsnit 2, s. 40) og “[...]altså det er jo individuelt[...]” (Bilag 5.2, afsnit 3, s. 42). Endelig betegner Maria deres arbejde som “[...]meget selvstændigt[...] vi kører jo alene.” (Bilag 5.4, afsnit 3, s. 100). På den ene side kan der argumenteres for, at denne individualitet i arbejdet blot kan anses som en forudsætning ved at arbejde som bostøtte, men på den anden side er det muligt at argumentere for, at denne individualitet er en del af afdelingens fælles repertoire. Som Louise beskriver, er det ikke umuligt at få daglig sparring, men “Du bliver nødt til at være opsøgende. I mit arbejde bliver man nødt til at være opsøgende på at få sparring. Den kommer ikke af sig selv.” (Bilag 5.1, afsnit 3, s. 9). De øvrige informanter, Cecilie, Heidi og Maria, fortæller alle tre, at de netop vælger at komme ind på kontoret for at få sparring (Bilag 5.2, afsnit 3; bilag 5.3, afsnit 3; bilag 5.4, afsnit 3). Det er dog ikke alle, der ifølge vores informanter har behov for den daglige sparring, hvorfor denne ikke kan betegnes som en del af det samlede fællesskabs fælles repertoire, idet den daglige sparring tydeligvis ikke har opnået en kollektiv værdi, hvorfor den ikke er meningsfuld for samtlige medarbejdere i afdelingen. Cecilie fortæller, at “Jeg har jo min lille butik, og mine kollegaer har jo deres egen lille butik, så vi blander os jo egentlig ikke i hinandens arbejde på nogen måde.” (Bilag 5.2, afsnit 4, s. 49), mens Maria udtaler, at “Det er ikke sådan at jeg går og holder øje med hvad min kollegaer laver.” (Bilag 5.4, afsnit 3, s. 100). Disse

udtalelser peger på, at medarbejderne i afdelingen ikke har brug for at samarbejde ret meget, og at medarbejderne generelt ikke blander sig i andres arbejde. Det er ud fra disse udtalelser muligt at argumentere for, at selvstændighed spiller en betydelig rolle for afdelingens fælles repertoire, hvorfor sparring, foruden de planlagte sparringsmøder, er noget, der kun sker på den enkelte bostøttes eget initiativ. Endelig kan der argumenteres for, at afdelingens personale- og teammøder samt supervisioner kan betegnes som en del af afdelingens fælles repertoire, idet at disse er fastlagt, tilbagevendende meningsforhandlinger omkring afdelingens fælles virksomhed, hvorfor disse er essentiel for udførelsen af praksis.

Vi er bevidste om, at der nødvendigvis vil være flere elementer af fælles repertoire, dog findes de ovennævnte mest relevante for at belyse afdelingens praksis og den betydning, kontorfællesskabet har på denne. Dog anser vi afdelingens fælles repertoire som værende de praksisser, som medarbejderne i fællesskab har udviklet gennem gentagende forhandling af afdelingens fælles virksomhed, hvorfor disse er blevet en fasttømret måde at udøve praksis.

4.1.3.1 Forskellige fællesskaber – forskellige praksisser

Selvom vi finder det muligt at argumentere for, at afdelingen som helhed har nogle elementer, der kan betegnes som værende afdelingens fælles repertoire, finder vi det samtidig muligt at argumentere for, at kontorfællesskabet i og for sig har deres eget fælles repertoire, der er skabt gennem de daglige meningsforhandlinger, som medlemmerne af kontorfællesskabet deltager i. På samme måde som ved afdelingen som helhed, kan alle de elementer, der, gennem kollektiv forhandling af kontorfællesskabets fælles virksomhed, er blevet en fasttømret del af fællesskabets daglige praksis, betegnes som værende kontorfællesskabets fælles repertoire. Derfor vil vi udelukkende belyse de dele af kontorfællesskabets fælles repertoire, som vi finder, kan have en påvirkning på medarbejdernes mulighed for læring og udvikling.

Som vi forklarer omkring afdelingens fælles repertoire, er der en forståelse af, at det ikke er nødvendigt for medarbejderne at møde ind på kontoret for at kunne udføre deres arbejde. Her finder vi det muligt at argumentere for, at det faktum, at medarbejderne på kontorfællesskabet stortset alle vælger at møde ind på kontoret dagligt, er en vigtig del af kontorfællesskabets fælles repertoire. Som vi beskriver i afsnit 4.1.1.2, er kontoret en samling af mennesker, der ud fra vores informanternes udsagn alle har et stort behov for at interagere med deres kollegaer og modtage sparring for at kunne udføre deres praksis.

Louise beskriver, at de bruger kontoret til at modtage sparring, men at fordi den overordnede fælles forståelse er, at det ikke er nødvendigt med daglige kollegiale interaktioner, skal medarbejderne

selv “[...]være opsøgende på at få sparring. Den kommer ikke af sig selv.” (Bilag 5.1, afsnit 3, s. 9). Heidi beskriver ligeledes, at når hun har brug for sparring, er det ikke sit team, hun opsøger. Hun søger derimod “[...]råd hos den kollega, der nu lige er til stede på det pågældende tidspunkt på kontoret[...].” (Bilag 5.3, afsnit 2, s. 76). Maria fortæller ligeledes, at hun opsøger kontorfællesskabet for “[...]sparring og samvær, gode råd[...].” (Bilag 5.4, afsnit 5, s. 106), mens Cecilie forklarer, at “[...]vi jo et kontor her. Altså man skal selv opsøge fællesskabet hvis man vil det. Og det er jo her alt den kollegiale sparring foregår til hverdag..” (Bilag 5.2, afsnit 3, s. 43). Ud fra disse udtalelser argumenterer vi for, at den daglige interaktion er en del af kontorfællesskabet fælles repertoire.

Vi finder det muligt at argumentere for, at kontorfællesskabet, fordi at de, som Louise fortæller, arbejder med nogle borgere, hvor “Mange af dem har nogle ret tunge diagnoser[...].” (Bilag 5.1, afsnit 5, s. 18), har et behov for at kunne dele deres oplevelser med hinanden. Blandt andet beskriver Maria, at det er den daglige interaktion med hendes kollegaer, der skaber noget “[...]der minder om normalitet.” (Bilag 5.4, afsnit 5, s. 106) i hendes hverdag, mens Cecilie fortæller, at hun “[...]har rigtig meget brug for det sociale i mit arbejde. Jeg har brug for mine kollegaer. Jeg kan ikke gå en hel dag bare med mig selv og mine borgere, så tror jeg at jeg ville blive skør.” (Bilag 5.2, afsnit 3, s. 44). Dette behov ses ligeså hos Heidi, der udtaler, at:

“[...]jeg tror, jeg ville blive skør, hvis jeg skulle være sammen med mine borgere hver uge udelukkende hele ugen uden at [...]Få noget andet indhold. Altså hvis det kun var det, det drejede sig om, så ville jeg brænde sammen, tror jeg.” (Bilag 5.3, afsnit 3, s. 79).

Ud fra disse udtalelser vil vi argumentere for, at de daglige interaktioner på kontoret er en vigtig del af kontorfællesskabets praksis, idet interaktion tydeligvis er nødvendig for disse medarbejderes velbefindende, og herunder for at de kan udføre deres praksis. At medarbejderne gennem deres deltagelse i kontorfællesskabet har opnået en form for kollektiv forståelse af, at det at møde på kontoret er en vigtig del af deres praksis, gør det muligt at argumentere for, at kontorfællesskabet har meningsforhandlet omkring afdelingens fælles virksomhed og her kommet frem til, at det er meningsfuldt for dem at møde ind på kontoret på daglig basis, hvorfor det at møde ind på kontoret er en essentiel del af kontorfællesskabets fælles repertoire. Dette ses blandt andet i den måde, hvorpå der kan siges at være en uskreven regel omkring, hvornår medarbejderne er på kontoret. Louise beskriver, at “Du skal komme derind om morgenen eller om formiddagen. Over middag, så er det håbløst. Der er folk der ikke længere.” (Bilag 5.1, afsnit 3, s. 8), mens Cecilie udtaler, at “[...]jeg møder altid ind om morgenen på kontoret og drikker kaffe. Og det er vi nogle stykker der gør, og så

ved man altid at man kan møde nogen.” (Bilag 5.2, afsnit 3, s. 44). Maria fortæller ligeså, at “Jeg starter altid min dag herude, og der er vi sådan en rimelig fast flok, der er her hver morgen.” (Bilag 5.4, afsnit 3, s. 101). Ud fra disse udtalelser vil vi argumentere for, at dét at møde på kontoret er en del af kontorfællesskabets fælles repertoire. Dette argument kan understøttes med en udtalelse fra Louise, hvor hun forklarer, at de som bostøtter kan “[...]have en del aflysninger, og så er der nogen, der har en rytme med, at så kører de ind på kontoret og er, hvis de får en aflysning. Det prøver jeg også på at gøre[...]” (Bilag 5.1, afsnit 5, s. 17). Heidi fortæller ligeså, at “[...]jeg prioriterer at komme derud, når jeg har huller i dagen.” (Bilag 5.3, afsnit 3, s. 78), mens Cecilie udtaler, at “[...]hvis jeg har et mellemrum, en aflysning i løbet af dagen, så kører jeg også på kontoret og ser om der er nogen.” (Bilag 5.2, afsnit 3, s. 44). Hvor Louise betegner dette som, at medarbejderne i kontorfællesskabet har “[...]lidt den samme rytme[...]” (Bilag 5.1, afsnit 3, s. 10), finder vi det muligt at argumentere for denne rytme er et resultat af gentagne meningsforhandlinger omkring deres fælles virksomhed, hvorfor der er skabt en uskreven regel – en rytme om man vil, der er med til at beskrive hvordan praksis fungerer – altså et fælles repertoire. Vi finder det endvidere muligt at argumentere for at den jargon, de har på kontorfællesskabet kan betegnes som værende en del af fællesskabet fælles repertoire. Louise beskriver eksempelvis, at:

“[...]vi kommer ved nogle folk, der er skide søde, og jeg kan godt lide mine borgere, det er slet ikke det, jeg kan godt lide mit arbejde, men [...]Mange af dem har nogle ret tunge diagnoser, så man har brug for at give afgift engang imellem.” (Bilag 5.1, afsnit 5, s. 18).

Denne udtalelse peger på, at Louise, qua borgernes tunge diagnoser, har et behov for at komme på kontoret. Om dette behov beskriver Cecilie, at:

“[...]jeg tænker at med det job vi har, hvor vi kommer ved mange borgere, som har det rigtig svært, og det kan godt blive meget tungt at være i nogle gange, hvis man går i det en hel dag[...] Det kan godt blive meget tungt, og så har man brug for lige at komme ind, og at humøret ligesom bliver løftet, og at man lige kan snakke om noget andet, grine sammen og have det sjovt[...]” (Bilag 5.2, afsnit 5, s. 54).

Disse udtalelser understøtter hinanden og beskriver, hvordan arbejdet som bostøtte kan være psykisk hårdt, hvorfor det er vigtigt for Cecilie og Louise at kunne møde ind på kontoret og få tankerne over på noget andet end de borgere, der har det svært. At arbejdet er psykisk hårdt understøttes af Maria, der udtaler, at:

“Jeg har brug for mine kollegaer. Jeg kan ikke gå en hel dag bare med mig selv og mine borgere, så tror jeg at jeg ville blive skør[...] Så jeg opsøger det rigtig meget selv, fordi det har betydning for min trivsel.” (Bilag 5.2, afsnit 3, s. 44).

Heidi beskriver ligeså, at “[...]jeg tror, jeg ville blive skør, hvis jeg [kun] skulle være sammen med mine borgere[...]” (Bilag 5.3, afsnit 3, s. 79). Der kan argumenteres for, at medarbejderne i kontorfællesskabet, grundet deres arbejdes psykisk hårde karakter, har behov for at mødes og med Cecilies ord have lidt “[...]sjov og ballade[...]” (Bilag 5.2, afsnit 4, s. 52). Selve jargonen på kontoret er ifølge Cecilie “[...]præget af godt humør. Ja, og sjov og ballade tit. Selvfølgelig kan vi også være alvorlige og faglige når der er behov for det.” (Bilag 5.2, afsnit 5, s. 54). Louise beretter om, at der på kontoret foregår nogle “[...]virkelig mærkelige samtaler[...]Meget af det starter ud fagligt, og så bliver det mærkeligt hen ad vejen.” (Bilag 5.1, afsnit 5, s. 18). Dialogen på kontoret bærer, ifølge Cecilie, “[...]præg af, at det er her hvor man lige kommer ind og får grin lidt og pustet ud.” (Bilag 5.2, afsnit 5, s. 54), hvilket af Louise beskrives som værende “[...]meget galgenhumor” (Bilag 5.1, afsnit 5, s. 18).

Ud fra de ovenstående udtalelser finder vi det muligt at argumentere for at de medarbejdere, som møder ind på kontoret, gør dette, fordi de har brug for at sparre med hinanden om det faglige, samt for at få lidt sjov og ballade ind i en hverdag, der langt hen af vejen er præget af et psykisk hårdt arbejdsmiljø. Eftersom at dette ifølge Maria er meget vigtigt for, at hun kan trives i sit arbejde, samt at Heidi og Cecilie begge udtaler, at de ville blive skøre uden daglig interaktion med kollegaer, finder vi det muligt at argumentere for, at denne jargon er en del af deres fælles repertoire på samme måde som det at møde på kontoret, er det. Det er muligt at argumentere for, at denne jargon kan betegnes som en måde at deltage i praksisfællesskabet på, der gør det meningsfuldt, eller i denne kontekst udholdeligt for medarbejderne i kontorfællesskabet, at udføre deres arbejde.

Det problematiske ved denne jargon, i forhold til det overordnede fællesskab, er dog, at den udelukkende er med til at skabe tættere relationer mellem medlemmerne af kontorfællesskabet, hvilket potentielt kan gøre det endnu sværere at vidensdele til personalemøder. Eksempelvis beskriver at Cecilie, at det er på kontoret, at “[...]alt den kollegiale sparring foregår til hverdag.” (Bilag 5.2, afsnit 3, s. 43), mens Heidi beskriver, at hun altid vil søge “[...]råd hos den kollega, der nu lige er til stede på det pågældende tidspunkt på kontoret[...]” (Bilag 5.3, afsnit 2, s. 76). Disse udtalelser er ikke ensbetydende med, at der ikke bliver vidensdelt med de øvrige kollegaer, men alligevel finder vi det

muligt at argumentere for, at det netop er det, der, bevidst eller ubevidst, sker. Eksempelvis beskriver Maria, at når et medlem af kontorfællesskabet har været på kursus, er der en tendens til “[...]det bliver sådan lidt på... kontorsnak... ‘ej jeg har været på det her, og det var mega spændende, og så lærte vi sådan og sådan’ [...]Jeg tænker at der hvor vi kunne blive bedre det er måske at få det bredt ud.” (Bilag 5.4, afsnit 6, s. 114). Denne udtalelser skaber grundlag for argumentation omkring, at der er en tendens til, at der primært bliver vidensdelt i kontorfællesskabet, hvorfor meget viden ikke når ud til de medarbejdere, der ikke har deres daglige gang på kontoret. At Maria beskriver, at de godt kunne blive bedre til at få den nye viden *bredt ud*, peger på at der ikke bliver vidensdelt. Dette anses som problematisk for muligheden for transfer af viden fra en læringssituation til en anden, som umiddelbart grunder i eksistensen af to relativt forskellige former for praksis, ud fra hvilken nogle medarbejdere grundlæggende bliver mindre involveret i fællesskabet og dermed mindre involveret i deres egen praksis, hvilket grundlæggende ikke kan betegnes som værende en meningsfuld måde at indgå i et praksisfællesskab på.

For at opsummere finder vi det muligt at argumentere for, at støttekorpsen kan betegnes som værende et praksisfællesskab, men at eksistensen af kontorfællesskabet har nogle konsekvenser for helheden. Disse omhandler forskellige praksisser, meningsforhandlinger, gensidigt engagement og fælles virksomheder, hvilket potentielt kan have negative konsekvenser for læring og udvikling.

4.2 Kurser som læringsfællesskaber

I de ovenstående afsnit har vi belyst den kontekst, i hvilken viden efter endt kursus skal overføres til. Derfor vil dette afsnit belyse den kontekst, i hvilken undervisningen foregår, med henblik på at undersøge de undervisningsorienterede betingelser for transfer. Vi finder det nærmest uundgåeligt ikke at anse et kursus som en kontekst, hvori læring er en integreret del af kursets praksis og formål. Et kursus defineres som et “(kortere) undervisningsforløb inden for et afgrænset emne[...]” (Kursus, u.å.), hvorfor det må antages at læring og udvikling er integreret i kursets praksis, da undervisning tillige har til formål at skabe “Systematisk bibringelse af kundskaber eller færdigheder(inden for et fag eller emne).” (Undervisning, u.å.). Med afsæt i dette, finder vi det muligt at argumentere for, at formålet med at tage på kursus er at lære, modtage ny viden og endda i nogle tilfælde at udvikle og dygtiggøre sig inden for et specifikt område. Dette understøttes af informanternes udtalelser, i hvilke de alle giver udtryk for, at de oplever kurser som værende lærerige. Eksempelvis udtaler Cecilie, at “Jeg føler at jeg lærer rigtig meget, når jeg sidder på kurset[...]” (Bilag 5.2, afsnit 6, s. 64), og da der spørges ind til, hvorvidt Maria oplever, at det giver hende noget at tage på kursus, svarer hun “Ja det

synes jeg bestemt at det gør.” (Bilag 5.4, afsnit 6, s. 107). Heidi udtaler ligeså, at hun får noget ud af at tage på kurser og uddyber, at:

“Også bare i det her med at man bliver inspireret til at gøre noget på en anden måde eller måske også bare nogle gange, altså så sige ‘jamen okay, det er jo egentlig ret meget det, jeg gør, men jeg kunne måske lige justere på her og der[...]’” (Bilag 5.3, afsnit 6, s. 90).

Denne udtalelse afspejler, hvordan kurser, ifølge Heidi, kan anvendes som en kilde til inspiration, der kan hjælpe medarbejderne til at udvikle og justere de daglige arbejdsgange. Læringen og udbyttet fra kurset kan, ud fra Heidis udtalelse, anses som værende gavnlig, når det der læres og undervises i på kurset, bliver anvendelig i medarbejdernes daglige praksis. Dette syn på kursers anvendelighed støttes op af de øvrige informanter. Cecilie udtaler blandt andet, at “Jeg får meget ud af at jeg får [...]åbnet mine øjne for nogle andre handlemuligheder eller nogle andre tankegange[...]” (Bilag 5.2, afsnit 6, s. 58), mens Louise forklarer, at hun lærer mest, når hun kan omsætte den viden, hun modtager på et kursus, til den praksis, hun arbejder i (Bilag 5.1, afsnit 8, s. 28). Maria udtaler, at “[...]ét det er at høre om en masse teori, men jeg kan godt lide de undervisere der ligesom får det ned på praksisplan med ‘hvad gør vi, hvordan kan vi anvende det’.” (Bilag 5.4, afsnit 6, s. 113). Ud fra disse udtalelser, kan der argumenteres for, at informanterne alle oplever, at de lærer af at indgå i kursussituationer, men at læringen for dem er betinget af materialets anvendelighed, hvorfor kurser hovedsageligt findes gavnlige, såfremt de er meningsfulde for informanternes daglige praksis.

Med afsæt i informanternes oplevelser med kurser, kan der argumenteres for, at det er muligt at betegne en kursussituation som værende en kontekst, hvori der opstår muligheder for læring. Dette understøttes af mesterlærebegrebets situerede syn på læring, ud fra hvilket der kan argumenteres for, at læring altid vil være en integreret del af et kursus praksis gennem kursisternes deltagelse og interaktion i konteksten.

Derfor vil der altid være mulighed for, at kursisterne opnår læring, uagtet om denne er direkte forankret i undervisningsmaterialet eller indirekte i kursisternes deltagelse i kursussituationen. Det, at der altid opstår en mulighed for enten direkte eller indirekte læring, understøttes af vores informant Heidi, der om udbyttet af det at være på kurser udtaler:

“[...]jeg synes jo altså overordnet set, så får man jo stadigvæk altid noget med derfra, altså uanset næsten, hvad det er. Om ikke andet så kan det godt være man ikke går direkte

tilbage og arbejder med det her, men man bliver altid inspireret på en eller anden måde.”
(Bilag 5.3, afsnit 6, s. 90).

Her understreges det, at læring i et eller andet omfang er forankret i kursets praksis. Hvorvidt denne læring kan siges at opstå som et resultat af sociale processer kræver en mere nuanceret undersøgelse af, hvorvidt det er muligt, at et kursus reelt kan anskues som værende et praksisfællesskab.

For at et kursus kan anskues som værende en form for praksisfællesskab, kræver dette, at kursisterne har et gensidigt engagement – altså at kursisterne besidder en fælles forståelse af, hvad det kræver at kunne udføre den eller de handlinger, som er det reelle formål med netop dét specifikke praksisfællesskab, samt at de aktivt tager del i fællesskabet.

Vi finder det muligt at argumentere for, at formålet med et kursus er, at kursisterne skal “[...]få den samme viden omkring noget[...]” (Bilag 5.2, afsnit 6, s. 62). Altså er formålet med et kursus, at kursisterne skal lære det materiale, som undervises i, og dermed tilegne sig viden og færdigheder. Det gensidige engagement vil herunder være en kollektiv forståelse kursisterne imellem af, hvad der skal til for, at de i samspil kan opnå denne viden og disse færdigheder. For at kunne være i stand til at udøve det gensidige engagement, er kursisterne nødt til at indgå i aktive meningsforhandlinger med de øvrige kursister med henblik på i samspil at skabe mening med kursets indhold.

Som det tidligere blev belyst af informanternes udtalelser, finder de, at det er vigtigt, at undervisningen på et kursus bliver praksisnær, for at de oplever, at det, de skal lære, bliver meningsfuldt for dem. Udover at undervisningen skal være praksisnær, beskriver vores informanter også, at et andet vigtigt element for, at indholdet på et kursus bliver meningsfuldt, er, at der på kurser skal være mulighed for, at kursisterne kan sparre med hinanden og indgå i aktive meningsforhandlinger med hinanden. Dette ses eksempelvis i Louises udtalelse om, at:

“Der er mange [læs: undervisere], der er blevet gode til det der med, også på zoom for eksempel, også at lave breakout rooms, hvor man så lige summer lidt, og det tror jeg... Først var jeg meget skeptisk, da jeg begyndte at blive introduceret for det, men nu jeg faktisk, det er et rigtig, rigtig klogt trick at lave, så man ikke sidder og får pøset ind i hovedet, og så skriver ned og huske tingene, men at man faktisk bruger sig selv aktivt.”
(Bilag 5.1, afsnit 8, s. 29)

Her forklarer Louise, hvordan hun finder det gavnligt for hendes egen læring, at hun rent faktisk får mulighed for at bruge sig selv aktivt i samspil med de andre kursister, hvilket kan relateres til Wengers

forståelse af mening som værende noget, der opstår på baggrund af aktiv deltagelse i meningsforhandlingsprocesser. Denne opfattelse går igen ved Cecilie, da hun beskriver, hvordan hun i forbindelse en kursussituation oplevede, at kursisterne var:

“[...]ude i nogle grupper og skulle lave nogle forskellige ting. [...]det fungerer fint, for så bliver det ikke en overordnet undervisning. Så bliver det noget konkret som man kan tage med hjem og bruge, fordi vi kom ud i de her grupper og arbejdede mere konkret med undervisningsmaterialet.” (Bilag 5.2, afsnit 6, ss. 60-61).

Cecilie lægger vægt på, hvordan det at kunne sparre med de andre kursister giver hende mulighed for at arbejde konkret med undervisningsmaterialet, hvorfor der kan argumenteres for, at Cecilie oplever, at undervisningsmaterialet bliver meningsfuldt, når meningsforhandlingerne tager afsæt i materialets konkrete anvendelighed i kursisternes daglige praksis. Lige præcis denne opfattelse deles også af de andre informanter. Dette ses eksempelvis, når Heidi udtaler, at for at et kursus giver mening for hende, skal det “[...]i hvert fald være noget, jeg kan se, jeg kan anvende i mit daglige arbejde. Det skal være for, at jeg får en viden, nogle metoder og redskaber, jeg kan anvende i mit daglige arbejde.” (Bilag 5.3, afsnit 6, s. 85). I samme forbindelse udtaler Maria, at hun godt kan “[...]lide det meget konkret og at man får det ned på praksisniveau. Fordi ét det er at høre om en masse teori, men det kan være en stor mundfuld selv at skulle prøve at sidde og omsætte.” (Bilag 5.4, afsnit 6, s. 113).

I disse udtalelser beskriver informanterne, hvordan de oplever, at det er nødvendigt for dem, at der i en kursussituation er praksisnære elementer i undervisningen samt sparring med andre kursister, for at de kan opnå mening med kursets indhold. Vi finder det muligt, at praksisnære elementer samt interaktion med andre kursister kan argumenteres for at være elementer af et kursusfællesskabs gensidige engagement, da informanternes udtalelser beskriver, hvordan disse elementer anses som nødvendige for at opnå kursets formål om at skabe mening med kursets indhold.

Det vil sige, at det gensidige engagement i et kursusfællesskab kan siges at tage udgangspunkt i en fælles forståelse blandt kursisterne omkring, hvordan det bliver muligt for fællesskabet at skabe mening med kursets indhold, når kursisterne indgår i fælles meningsforhandlinger med udgangspunkt i praksisnære elementer. Det betyder dog ikke, at det gensidige engagement afspejler homogenitet, da individers forskelligheder er med til at gøre engagement i praksis mulig, hvorfor formålet med gensidigt engagement er at kombinere samtlige medlemmers kompetencer, så disse bidrager til at få den fælles praksis til at fungere (Wenger, 2004, s. 93).

Hvordan denne kombination af kursisters kompetencer kommer til udtryk i en kursussituation, beskrives af Heidi, der forklarer, hvordan hun har oplevet at være på kurser med kursister, der har andre kompetence- samt interesseområder og i nogle tilfælde forskellige jobfunktioner, end hun selv har, hvor hun oplever, at disse forskelligheder kan resultere i, at det er:

“[...]vidt forskellige ting, vi får ud af det her kursus, når det er en metode at arbejde ud fra, fordi man [læs:kursisterne] slet ikke arbejder med det samme. Det her var for eksempel nogen, der også sad i en myndighedsfunktion[...] og vi sidder jo absolut ikke med nogen myndighed, så man kan sige, udgangspunktet for at arbejde ud fra en specifik arbejdsmetode er jo også vidt forskelligt.” (Bilag 5.3, afsnit 6, s. 89).

Hun tilføjer dog, at “[...]overordnet set, så får man jo stadigvæk altid noget med derfra” (Bilag 5.3, afsnit 6, s. 90).

I disse udtalelser beskriver Heidi, hvordan hun på kurser oplever, at kursisterne som en gruppe besidder forskellige kompetencer, eller til daglig arbejder ud fra forskellige udgangspunkter, men at der alligevel er mulighed for i fællesskab at opnå mening med kursets indhold. Vi vil argumentere for, at i de tilfælde hvor et kursusfællesskab er præget af forskellige kompetencer og udgangspunkter, vil medlemmerne dog ikke være dybt afhængige af disse forskellige kompetencer for at kunne udføre kursets praksis om at lære. Selve læringen er ikke afhængig af medlemmernes forskelligheder, hvorfor sammensætningen af forskellige kompetencer i stedet kan være medvirkende til at skabe grundlag for meningsforhandlinger med afsæt i forskelligheder, og hvor der er mulighed for at lære af de andre medlemmers viden og erfaring. Dette ses eksempelvis i en udtalelse fra Maria, hvor hun beskriver, hvordan hun netop oplever at det at kunne sparre med kursister, som arbejder i en anden kontekst end hende selv, giver hende mulighed for “[...]at høre, hvordan tilgangen er andre steder, og hvad de kan tilbyde, og hvordan de arbejder med de her borgere.” (Bilag 5.4, afsnit 6, s. 110), samt hvordan det at være samlet med folk fra forskellige praksisser, giver hende mulighed for at opleve “[...]om der er nogle fællesnævner, og prøver at se hvor lighederne og hvor forskellene er henne[...]” (Bilag 5.4, afsnit 6, s. 111).

Med afsæt i de ovenstående afsnit kan der altså argumenteres for, at et kursusfællesskab kan anses som indeholdende elementer af et gensidigt engagement om, at undervisningen skal være praksisnær, og at der skal være mulighed for sparring med de øvrige kursister for, at kursisterne bliver i stand til at tilegne sig viden omkring et emne og dermed skabe mening med kursets indhold. Det gensidige

engagement kommer til udtryk gennem aktiv deltagelse med de øvrige kursister, hvor sammensætningen af forskellige kompetencer og interesseområder skaber mulighed for, at kursisterne kan udføre fællesskabets formål gennem nuancerede meningsforhandlinger, hvilket også kan argumenteres for at være kursusfællesskabets fælles virksomhed.

Ifølge Wenger relaterer et praksisfællesskabs fælles virksomhed sig til dets gensidige engagement gennem kollektive forhandlingsprocesser, hvorfor den fælles virksomhed defineres af fællesskabets deltagere, når de tager aktiv del i udøvelsen af den fælles virksomhed (Wenger, 2004, s. 96). Det betyder, at for at kursisterne reelt set får mulighed for at skabe mening med kursets indhold, samt hvordan de i fællesskab arbejder mod at opnå dette mål, er de nødt til at indgå i kollektive meningsforhandlingsprocesser med de øvrige kursister.

Som tidligere nævnt oplever vores informanter, at undervisningsmaterialet bliver meningsfuldt for dem, når meningsforhandlingerne på kurset tager udgangspunkt i en forhandling omkring materialets anvendelighed i praksis. Dette kan argumenteres for at have afsæt i det, Wenger betegner som en dualitet mellem deltagelse og tingsliggørelse, hvorigennem kursisterne skaber mening med kursets indhold gennem kollektive forhandlingsprocesser. I en kursussituation kan der argumenteres for, at meningsforhandlingsprocesserne opstår, når kursisterne i fællesskab vælger at indgå i forhandlinger, der har til hensigt at skabe mening med undervisningsmaterialet, og kursisterne dermed aktivt tager del i at udøve fællesskabets gensidige engagement. Når kursisterne derudover anvender deres egen praksis som udgangspunkt for disse meningsforhandlinger, skaber det en mulighed for at tingsliggøre den viden, som de modtager fra underviseren, og som de i fællesskab meningsforhandler, for på den måde at få kursets indhold til at give mening for kursisternes respektive arbejdspraksisser på tværs af kompetencer og arbejdsområder. Denne proces er mulig at opfatte som en tingsliggørelse, da Wenger betegner tingsliggørelse som både en proces og et produkt, hvor begge dele tager udgangspunkt i “[...]At behandle (en abstraktion) som virkeligt eksisterende eller som et konkret materielt objekt.” (Wenger, 2004, s. 72). Ifølge Wenger opstår tingsliggørelse ved, at vi projicerer vores meninger ud i verden, hvorved de opfattes som noget, der har virkelighed i sig selv og dermed eksisterer i sig selv (Wenger, 2004, s. 73). Derfor kan tingsliggørelse ofte opfattes som værende et resultat af en specifik meningsforhandling, hvor tingsliggørelsen kommer til udtryk som eksempelvis et værktøj eller lignende.

Med afsæt i informanternes beskrivelse af, at det for dem findes mest gavnligt, når sparringen eller meningsforhandlingen tager udgangspunkt i kursisternes daglige praksis, kan der argumenteres for, at det, der sker i disse meningsforhandlinger, er, at kursister anvender sparringen i

kursusfællesskaberne som en mulighed for at forhandle ud fra et udgangspunkt, som for dem allerede er meningsfuldt. Dette giver deltagerne på kurset mulighed for at finde mening med undervisningsmaterialet, da materialet bliver gjort konkret i forhold til den anvendelseskontekst, som er meningsfuld for kursisterne, idet meningsforhandlinger, som tager udgangspunkt i kursisternes meningsfulde praksisser, skaber mulighed for, at den abstrakte viden fra kurset kan tingsliggøres til mere konkrete værktøjer eller arbejdsmetoder.

Når undervisningsmaterialet tingsliggøres til meningsfulde konkrete værktøjer for medlemmerne af et givent kursusfællesskab, kan der argumenteres for, at denne tingsliggørelse skaber mulighed for, at kursisterne bliver i stand til at medbringe denne tingsliggjorte viden til deres arbejdsfællesskab, hvor disse metoder eller værktøjer igen skaber muligheder for nye meningsforhandlinger og endda yderligere læring i kursistens arbejdsrelaterede praksisfællesskab. Disse muligheder for nye meningsforhandlinger er mulige, da Wenger netop argumenterer for, at det essentielle ved tingsliggørelse er, at det skaber rum for yderligere meningsforhandling og derfor større potentiale for læring, hvilket netop er formålet med praksisfællesskaber (Wenger, 2004, ss. 73-74).

For at opsummere betyder det, at i en kursussituation ses det givne kursusfællesskabs fælles virksomhed, når kursisterne i fællesskab indgår i meningsforhandlinger, som tager udgangspunkt i fællesskabets overordnede formål om at skabe mening med kursets indhold. Disse meningsforhandlinger kommer til udtryk gennem kursisternes aktive deltagelse og sparring i fællesskabet, hvorigennem der opstår det, der betegnes som en dualitet mellem deltagelse og tingsliggørelse, hvor kursisterne gennem deltagelse og meningsforhandling skaber mulighed for tingsliggørelse af den viden, de modtager. Denne tingsliggørelse skaber grundlag for meningsskabelse hos kursisterne, hvorfor meningsforhandlingerne og den fælles virksomhed bidrager til at skabe læring hos medlemmerne, når de i fællesskab udøver fællesskabets gensidige engagement.

Ud fra ovenstående er det muligt at argumentere for, at et kursusfællesskab kan anskues som værende et praksisfællesskab, på baggrund af en forståelse af, at kursusfællesskabet kan argumenteres for at besidde et gensidigt engagement i form af en fælles forståelse af, at forskellige arbejdsområder og kompetencer bidrager til nuancerede meningsforhandlinger om kursusfællesskabets formål. Dette formål og de dertilhørende meningsforhandlinger kan betegnes som værende et kursusfællesskabs fælles virksomhed.

Wenger beskriver dog, at for at der kan opstå et grundlag for en praksisfællesskabsammenhæng, skal der i fællesskabet også opstå det, Wenger betegner som et fælles repertoire, hvilket refererer til,

at “Den fælles udøvelse af en virksomhed skaber med tiden ressourcer til meningsforhandling.” (Wenger, 2004, s. 100). Det betyder helt konkret, at når medlemmer af et kursusfællesskab udøver fællesskabets fælles virksomhed, vil disse med tiden føre til, at kursisterne opnår en fælles forståelse af, hvordan kollektive ressourcer opstår, når et givent kursusfællesskab gennem udøvelse af fælles virksomheder adopterer bestemte symboler, artefakter eller aktiviteter, som med tiden bliver en del af den fælles praksis, hvor medlemmerne per automatik begynder at handle på en måde, der er i overensstemmelse med at udøve fællesskabets gensidige engagement og fælles virksomhed.

Der kan argumenteres for, at det i en kursussituation kan være svært at opnå et fælles repertoire, da et kursusfællesskab ofte er tidsbegrænset inden for den tidsramme, hvor kurset foregår. Dog kan der argumenteres for, at medlemmerne af et kursusfællesskab i udøvelsen af fælles repertoire har mulighed for at trække på de erfaringer og handlemønstre, som de har erfaret sig gennem tidligere deltagelse i undervisningsorienterede praksisfællesskaber, hvor de derigennem har mulighed for at handle på en måde, der er i overensstemmelse med kursussituationens undervisningsbaserede praksis. Det betyder, at kursisterne ikke nødvendigvis er nødt til at gennemgå omfattende meningsforhandlinger med de andre kursister for at finde ud af, hvordan de skal handle og agere i en kursussituation, da de i denne kontekst har mulighed for at trække på medlemskaber af andre praksisfællesskaber. Derfor finder vi det muligt at argumentere for, at et kursusfællesskabs fælles repertoire kan siges at være bestående af kursisternes generelle forståelser for, hvordan man handler i en undervisningskontekst, eksempelvis ved at kursisterne følger underviserens anvisninger og rækker hånden op, når de ønsker at indgå i dialog med underviseren. Dog kan der stadig argumenteres for, at de enkelte kursusfællesskaber finder frem til deres egne handlemønstre gennem udøvelse af fælles virksomhed med de andre kursister, hvor de meningsforhandler, hvordan der konkret handles og ageres i kursets specifikke fællesskab.

Alt i alt vil det sige, at en kursussituation reelt set kan anskues som værende et læringsfællesskab, da der kan argumenteres for, at et kursusfællesskab indeholder elementer af praksisfællesskabets tre dimensioner om henholdsvis gensidigt engagement, som kommer til udtryk som en fælles forståelse af, at praksisnær undervisning og forskellige arbejdsområder og kompetencer bidrager til nuancerede meningsforhandlinger om at opnå et kursusfællesskabs formål, en fælles virksomhed, i form af deltagelse i meningsforhandlinger og tingsliggørelser af undervisningsmaterialet, samt et fælles repertoire omkring udøvelsen af gensidigt engagement og fælles virksomhed. Et kursusfællesskab kan argumenteres for at være et læringsfællesskab på baggrund af Wengers forståelse af, at læring opstår, når det gensidige engagement gennem fælles virksomheder bliver en kollektiv proces, og når

mennesker i fællesskab definerer såvel som engagerer sig i udøvelsen af bestemte virksomheder, skabes der gensidige interaktioner mellem deltagerne og verden, hvorfor relationerne mellem disse aspekter afstemmes, hvorved der opstår læring.

4.3.0 Medarbejdernes oplevelser med at omsætte kursusviden til praksis

For at vende tilbage til anvendelseskonteksten, er der i afsnit 4.1.0 blevet argumenteret for, at der i støttekorpsen er fokus på læring og udvikling. Vores informanter beskriver, at der på arbejdspladsen “[...]er en god kultur omkring det [læs: læring og udvikling].” (Bilag 5.2, afsnit 7, s. 66). Afdelingens leder er ifølge Cecilie “[...]god til at gøre opmærksom på, hvis der er nogle kurser, som han tænker, at der er relevante for os[...].” (Bilag 5.2, afsnit 7, s. 66), men der er også mulighed for, at medarbejderne selv kan “[...]komme med forslag[...]. Hvis man finder et eller andet, som man synes er spændende[...].” (Bilag 5.2, afsnit 6, s. 57). Det vil sige, at der på arbejdspladsen er en oplevelse af, at der altid er mulighed for at komme på kursus, hvorfor medarbejderne faktisk deltager i rigtig mange kurser. Dette ses eksempelvis hos Louise, der udtaler, at “Jeg har eddersparkeme været på mange kurser, er du sindssyg.” (Bilag 5.1, afsnit 6, s. 19), samt hos Cecilie, der fortæller, at hun har været på så mange kurser at det “[...]bliver lidt svært at huske[...].” (Bilag 5.2, afsnit 6, s. 56) hvilke kurser, hun har været på. Generelt for informanternes oplevelse af at deltage i kurser er, at det er positivt, såfremt der er tid og overskud til det. Det ses i følgende udtalelse fra Heidi, der beskriver, at “[...]det er jo positivt [at tage på kursus], når der er tid til det, og der er overskud, så vil jeg jo hellere end gerne på alle mulige kurser og efteruddannelse[...].” (Bilag 5.3, afsnit 6, s. 85). Cecilie udtaler lige så, at “[...]tidligere har jeg også været meget god til at melde mig til alverdens kurser, men det afhænger meget af, hvor meget andet jeg har at se til vil jeg sige, om jeg prioriterer det eller ej.” (Bilag 5.2, afsnit 6, s. 56). Der kan ud fra disse udtalelser argumenteres for, at medarbejderne oplever, at de får mest ud af kurser, når de har tid og overskud til det, hvilket dog ikke altid er tilfældet, da afdelingen ofte er ramt af omstruktureringer, flytninger og generelle forandringer. Maria udtaler herom, at:

“Vi bliver også hele tiden... altså så er der omorganisering, og så er der nyt serviceniveau, så på den måde skal vi også hele tiden... er vi jo hele tiden i en forandringsproces, hvor vi skal justerer vores arbejdsgang i forhold til de lovmæssige krav.” (Bilag 5.4, afsnit 7, s. 114),

mens Cecilie fortæller at:

“[...]vi kalder jo os selv for ‘flyttekorpsen’, fordi vi de sidste 4 år er blevet flyttet rundt på 4 gange, tror jeg. Sådant en gang om året, så skal vi flytte lokalitet, og der er omorganiseringer. Ja, så hører vi under et center, og så hører vi under et andet center, og nu kommer der så en ny omorganisering i Aalborg kommune, de forskellige forvaltninger bliver slået sammen. Ældre-handicap og FB[læs: Familie- og beskæftigelsesforvaltningen] bliver slået sammen til én, så vi er ved at være vant til at intet er stilstand.” (Bilag 5.2, afsnit 7, s. 68).

Altså oplever medarbejderne, at støttekorpsen konstant er under påvirkning af udefrakommende faktorer, hvilket, fordi afdelingen konstant skal forholde sig til disse forandringer, og hvordan deres arbejdsgange påvirkes heraf, kan antages i et eller andet omfang at måtte have en påvirkning på medarbejdernes oplevelse af tid og overskud til læring og udvikling.

Generelt finder vores informanter kurser gavnlige, men hvilken slags kurser der er tale om, har dog en betydning. Cecilie fortæller at:

“Jeg får ikke særlig meget ud af, hvis jeg bare får sådant et kursus omkring autisme for eksempel, som bare er på et overordnet plan fordi, så tænker jeg, at det kan jeg sgu også læse mig til mange steder. Jeg har brug for noget mere konkret og nogle cases, noget konkret jeg kan arbejde med, i stedet for at det bare bliver et oplæg omkring ‘hvad består en autisme-diagnose af’ for eksempel. Altså der skal være noget konkret hold i det på kurser eller noget... gruppearbejde hvor man netop kan bringe nogle konkrete eksempler op.” (Bilag 5.2, afsnit 6, s. 59).

At kurset skal tage udgangspunkt i noget konkret og praksisnært, ses ligeså hos Heidi, der udtaler, at hun finder det relevant at tage på kursus, hvis “[...]jeg kan se, jeg kan anvende i mit daglige arbejde. Det skal være for, at jeg får en viden, nogle metoder og redskaber, jeg kan anvende i mit daglige arbejde.” (Bilag 8.3, afsnit 6, s. 85).

Selvom vores informanter generelt oplever kurser som værende lærerige, er det deres oplevelse, at det kan være svært at omsætte det lærte til praksis. Cecilie fortæller, at der blandt medarbejderne er “[...]en tendens til at komme tilbage fra et kursus med totalt god energi og ‘det skal bare prøves’, og så bliver det hverdag og så går det i glemmebogen.” (Bilag 5.2, afsnit 6, ss. 59-60). Denne oplevelse er langt fra enestående, Heidi beskriver blandt andet, at:

“[...]det er jo også sådan, når man så sidder sådan et sted[læs: på et kursus], så bliver man jo typisk rigtig meget inspireret til ‘ej, det skal vi også hjem og...’ og ‘det kan jeg også arbejde med’, og så bliver det hverdag igen.” (Bilag 5.3, afsnit 6, s. 91),

mens Maria beskriver, at:

“Jeg synes, at jeg er meget bevidst om det jeg gør i en periode, fordi jeg lige har været på det[læs: kursus] og fordi det ligger friskt i erindring. Og så er der selvfølgelig nogle ting der går i glemmebogen, men nogle ting bliver også bare sådan en fast del af den måde, man arbejder på.” (Bilag 5.4, afsnit 8, s. 119).

Ud fra disse udtalelser kan der argumenteres for, at der på arbejdspladsen, med Cecilies ord, er en tendens til, at den viden og de værktøjer, som medarbejderne oplever, at de opnår gennem det at være kursus, i nogle tilfælde går tabt, når medarbejderne efter endt kursus vender tilbage på arbejdspladsen.

Med udgangspunkt i informanternes oplevelser med deltagelse i kurser og efterfølgende overførsel af kursusviden til anvendelse i praksis, finder vi tre overordnede problematikker, som kan have indflydelse på muligheden for, at transfer af viden kan lykkes. Disse omhandler antallet og omfanget af kurser på arbejdspladsen, generelt overskud til læring og udvikling – eller mangel på samme og vidensdelingens begrænsninger. Vi er opmærksomme på, at der nødvendigvis er yderligere problematikker, som kan have en negativ effekt på muligheden for transfer af viden fra en kursuskontekst til anvendelse på arbejdspladsen. Herunder kan den relativt store lønforskel på socialrådgivere og socialpædagoger blandt andet have en transferhæmmende effekt. Dog har hverken vi, afdelingens leder eller medarbejderne selv umiddelbart mulighed for at ændre dette, hvorfor vi ikke finder det relevant at dykkere yderligere ned i.

4.3.1 Kurser, kurser og atter kurser

Vi blev under interviewene med vores fire informanter opmærksomme på, at de gennem deres arbejde som bostøtter i støttekorpset både får tilbudt samt bliver sendt på et utal af kurser. Dette kommer eksempelvis til udtryk, når Louise udtaler “Jeg har eddersparkeme været på mange kurser, er du sindssyg.” (Bilag 5.1, afsnit 6, s. 19). Da vi spørger ind til, hvilke kurser, som de hver især har været på, fortæller Cecilie “Ja det er jo det, der bliver lidt svært at huske tit.” (Bilag 5.2, afsnit 6, s. 56), og Heidi beskriver, at hun har været på:

“[...]alle mulige af sådanne små kurser, og så har vi også... Jeg har haft noget, den ressourceorienterede samtale også, den motiverende samtale og ja. Og det seneste år, der har det været rimelig sporadisk, hvad der har været.” (Bilag 5.3, afsnit 6, s. 85).

Det kan derfor siges, at informanterne kommer på rigtig mange kurser, og at de ikke husker alle dem, som de har været afsted på.

I afsnit 4.2 blev der argumenteret for, at kurser kan anses som læringsfællesskaber med mulighed for læring, mens det i ovenstående er kommet frem, at bostøtterne kommer på rigtig mange kurser, hvorfor det i det følgende virker nærliggende at se nærmere på selve informanternes oplevelser med at komme på kursus såvel som selve kurserne samt, hvorvidt kurserne opleves som transferfremmende.

Når bostøtterne skal på nye kurser, “[...]bliver der sendt en mail rundt, og hvem har lyst, og så melder folk sig selv” (Bilag 5.1, afsnit 6, s. 24), og ellers kan de også “[...]altid selv gå ind og kigge på, ja, Click[...], vores intranet[...], der er også tit at der bliver udbudt nogle kurser og det har vi altid carte blanche til at deltage i fra vores chefs side.” (Bilag 5.2, afsnit 2, s. 41). Der er dog også mulighed for at medarbejderne selv kan:

“[...]komme med forslag[...] Hvis man finder et eller andet, som man synes er spændende, og som sagt, hvis det er gratis, så siger han ‘bare meld dig til’. Og hvis det koster penge, så tror jeg villigheden er lidt mindre.” (Bilag 5.2, afsnit 6, s. 57).

Der er desuden kurser, der er obligatoriske for alle medarbejdere, og der bliver fra ledelsens side endvidere opfordret til, at de tager afsted på andre kurser, men hvis der ikke er for mange pladser, plejer deres leder at uddelegere disse pladser (Bilag 5.4, afsnit 6, s. 108; Bilag 5.3, afsnit 6, s. 86) ud fra “[...]hvor mange er det ligesom relevant, der for det her[...].” (Bilag 5.3, afsnit 6, s. 86). De kurser, der bliver udbudt, “[...]det følger nok meget, hvad der lige er oppe i tiden i forhold til, ja diagnoser eller... ja så er det lige mentalisering der er det nye populære ord at bruge i pædagogverdenen.” (Bilag 5.2, afsnit 6, s. 57).

Ifølge Wahlgren og Aarkrog er det fremmende for transfer, hvis den lærende oplever motivation, hvilket kan opnås, hvis den lærende selv har indflydelse på hvilke kurser, som vedkommende sendes afsted på, samt kan se meningen med det, der skal læres på kurset (Wahlgren, 2013, ss. 7-8; Wahlgren & Aarkrog, 2012, ss. 117-118). Der kan derfor argumenteres for, at det kan opleves som transferfremmende, når medarbejderne i støttekorpsen selv har indflydelse på de kurser,

som de skal med på, hvilket Louise eksempelvis giver udtryk for på følgende måde: “Jeg synes det, tit det noget med, hvem har lyst til at være en del af det her? Så går man også ind til det på en anden måde.” (Bilag 5.1, afsnit 6, s. 20).

I forhold til forberedelse før selve kurset er der ifølge Cecilie ingen forventninger fra arbejdspladsens side. Hun fortæller, at “Jeg tror bare at vi tager afsted.” (Bilag 5.2, afsnit 8, s. 70). Louise forklarer i forhold til arbejdspladsens forventninger, at “[...]jeg kan ikke huske, at jeg er af min arbejdsplads er blevet opfordret til at skulle have noget bestemt ud af noget.” (Bilag 5.1, afsnit 8, s. 27), mens Heidi fortæller, at de ikke bliver opfordret til forberedelse:

“[...]hvis det bare er de her sådan kurser, som der bliver udbudt, og man kan bare melde ind, hvis det er sådan, at man tænker, man synes, det kunne være interessant [...]Jeg synes sjældent, at der sådan kommer en eller anden sådan overordnet udmelding om, at det er det her, der forventes og det, vi forventer I melder tilbage til mig og sådan, så sådan synes jeg ikke...” (Bilag 5.3, afsnit 8, s. 93).

Selvom arbejdspladsen ikke opstiller en forventning omkring medarbejdernes kursusudbytte, fortæller Maria, at der fra kursets side af plejer “[...]at blive sendt materiale til os, hvor det ligesom er lidt forventeligt, at vi har læst det her til, vi skal afsted.” (Bilag 5.4, afsnit 8, s. 118).

Louise, Cecilie og Heidi fortæller alle, at de ikke gør sig de store overvejelser inden et kursus (Bilag 5.1, afsnit 8, s. 26; Bilag 5.2, afsnit 8, s. 70; Bilag 5.3, afsnit 8, s. 94). Maria beskriver til gengæld, at:

“Det kommer meget an på, hvad det er. Altså hvis der selvfølgelig bliver sendt noget ud, så bestræber jeg mig jo selvfølgelig på at få læst det materiale, der er sendt ud, fordi ellers så er det jo også bare røvsygt at sidde en hel dag, hvor man egentlig slet ikke er med på...” (Bilag 5.4, afsnit 8, s. 118).

Og:

“Så jeg synes, at når jeg vælger at sætte tid af til det og ligesom drossle ned på borgere i den uge, hvor det står på, så har jeg selvfølgelig også nogle forventninger til mig selv om, at jeg tager afsted for at få noget ud af det.” (Bilag 5.4, afsnit 8, s. 118).

Der kan altså argumenteres for, at arbejdspladsen ikke gør sig nogle målsætninger eller forbereder medarbejderne på, at de skal på kursus, ligesom at tre ud af de fire informanter oftest også bare tager afsted uden den store forberedelse inden. Dog påpeger Maria, at der fra kursers side ofte bliver sendt materiale ud, som det forventes, at de inden kurset har læst. Ifølge Wahlgren og Aarkrog er det essentielt, at den lærende forud for et kursus er forberedt og kan se mening, behov, formål og fordele ved at deltage i kurset, samt den lærende, eventuelt sammen med andre, har udformet mål for det enkelte kursus, for at fremme transfer(Wahlgren, 2013, ss. 7-8; Wahlgren & Aarkrog, 2012, ss. 117-118). Der kan argumenteres for, at arbejdspladsen i denne forbindelse ikke bidrager til denne proces, samt at de fleste af informanterne heller ikke selv gør sig sådanne overvejelser, før de tager på kursus. Årsagerne hertil kan findes i den store mængde af kurser såvel som manglende tid på arbejdspladsen til forberedelse – dog er det ikke helt klart, om det er det, der gør sig gældende, ud fra interviewene. Eksempelvis svarer Cecilie, da vi spørger ind til, hvorfor hun ikke forbereder sig at “[...]jeg tror bare, det er min personlighed, der ligger til grund for det. Det er bare... jeg lever bare lige i nuet og så er det bare lige ‘nå så er det det jeg skal’ og så videre, ja.” (Bilag 5.2, afsnit 8, s. 70), mens Louise fortæller:

“Jeg gør det kun, hvis jeg bliver opfordret til det. Det bliver jeg nødt til at være ærlig omkring. Jeg tror egentlig godt, jeg kunne have fundet på at have gjort det, hvis nu jeg havde tid til det, eller følte at jeg havde tid til det i min arbejdstid, så tror jeg godt, jeg kunne finde på at sætte mig ned og gøre det, fordi jeg er typen, der godt kan lide at være forberedt.” (Bilag 5.1, afsnit 8, ss. 26-27).

At der fra arbejdspladsens side af ikke bliver lagt op til, at de medarbejdere, der ønsker det, kan få tid til at forberede sig, kan altså ses som transferhæmmende. Omvendt kan de kurser, der opfordrer til forberedelse, ses som transferfremmende.

I forlængelse af ovenstående er det oftest op til den enkelte bostøtte at vurdere deres egen tid og overskud i forhold til valg af kurser, i og med at deres arbejde foregår ret individuelt ude ved borgerne. Louise giver i den forbindelse udtryk for at “Jeg synes, mens det står på, synes jeg også, det har været fint, nogle gange hårdt, fordi har været med sådan noget eksamens agtigt ting.” (Bilag 5.1, afsnit 6, s. 20) og:

“Der har lige været noget her for nyligt om spiseforstyrrelser, hvor vi blev opfordret til at deltage, og jeg kan bare ikke overskue det i min... Jeg kan ikke finde plads, så jeg deltager bare ikke, og så er det fint nok.” (Bilag 5.1, afsnit 6, s. 24),

mens Cecilie fortæller, at hun tidligere har “[...]været meget god til at melde mig til alverdens kurser, men det afhænger meget af, hvor meget andet jeg har at se til vil jeg sige, om jeg prioriterer det eller ej.” (Bilag 5.2, afsnit 6, s. 56).

Heidi forklarer, at det i høj grad handler om “[...]hvad man lige har af overskud og så videre på det pågældende tidspunkt.” (Bilag 5.3, afsnit 6, s. 86), mens Maria udtaler, at:

“Jeg tror det er alt efter hvor travlt man har. Fordi det er det der med hvis... arbejder man på et døgntilbud... det er ikke... jo selvfølgelig er man vigtig for det sted, men man ved også at ‘hvis ikke jeg er der den dag, så kommer der en anden’, og der kommer ikke en anden i det her arbejde. Så det er også det med, at man lige sådan skal kunne overskue det i forhold til ens kalender, for man bliver jo nødt til at aflyse nogle besøg, og der er nogle borgere, der kommer til at vente lidt på én. Så det er lidt sværere at finde balancegangen i det.” (Bilag 5.4, afsnit 6, s. 109).

For at transfer er muligt, er det nødvendigt, at den lærende, i dette tilfælde bostøtterne, har overskud og selvtillid, da det at lære noget nyt betyder, at vedkommende kommer i en situation med potentiel risiko for nederlag, hvis ikke der er det nødvendige overskud. Det kan derfor ses som en fordel, at der fra arbejdspladsens side er forståelse for, at medarbejderne ikke altid besidder det rette overskud til at tage på kursus.

Med udgangspunkt i medarbejdernes meget individuelle arbejdsgange, i hvilke de med Cecilies ord er chef i deres egen lille butik (Bilag 5.2, afsnit 8, s. 72), er op til dem selv at forberede sig, hvilket flere af dem giver udtryk for, at de ikke har tid til. Når medarbejderne selv skal udvælge hvilke kurser, de finder relevante for egen praksis, samt ikke kan finde tid i arbejdsdagen til reelt at forberede sig til at tage på kursus, er der potentielt større risiko for nederlag på selve kurset.

Endvidere betyder det individuelle arbejde, at de heller ikke har megen tid til meningsforhandling med kollegaer, især ikke dem, der ikke er med i det lille kontorfællesskab, hvilket kan øge denne risiko, da de ikke på forhånd har mulighed for at udforme mål, der er til gavn for den praksis, som de tager den med tilbage til og skal videreformidle i. På grund af det meget individuelle

arbejde og de derved manglende meningsforhandlinger kan der argumenteres for, at det er op til den enkelte bostøtte at vurdere og sortere i den store mængde af kurser.

Dog fortæller Louise, at “Vores målgruppe er så bred, så vi bliver nødt til, at være gode til at indhente ny viden og udvikle os og følge med[...]” (Bilag 5.1, afsnit 7, s. 32), hvorfor der kan argumenteres for, at det at tage på kursus er en del af arbejdspladsens gensidige engagement, og at der derfor er en forventning om, at medarbejderne tager på kurser, så de kan varetage deres arbejde med udgangspunkt i afdelingens fælles formål.

Ifølge vores informanter får de det største læringsudbytte ud af kurser, der strækker sig over flere dage, hvor undervisningen er praksisnær, involverer dem, indeholder eksempler og hvor de får mulighed for at prøve tingene af. Louise fortæller blandt andet, at “Jeg kan godt lide eksempler, det [...]kan jo gøre, at man kan få det omsat[...]” (Bilag 5.1, afsnit 8, s. 30), hvorfor hun foretrækker, at det er “[...]70% tavleundervisning og 30% alt muligt andet. Men der bliver nødt til at være noget af det andet, for det der, hvor man bare tror, man kan åbne hoved op og så bare hælde noget ned, det dur ikke.” (Bilag 5.1, afsnit 8, s. 30).

Heidi beskriver, at undervisningen helst skal være “[...]meget praksisnær[...]Nogle helt konkrete metoder og modeller, man sådan kan anvende.” (Bilag 5.3, afsnit 6, s. 86), samt at det skal give “[...]mening i arbejdet med borgerne[...]” (Bilag 5.3, afsnit 6, s. 87), mens Cecilie fortæller at:

“Jeg har brug for noget mere konkret og nogle cases, noget konkret jeg kan arbejde med, i stedet for at det bare bliver et oplæg omkring ‘hvad består en autisme-diagnose af’ for eksempel. Altså der skal være noget konkret hold i det på kurser eller noget... gruppearbejde hvor man netop kan bringe nogle konkrete eksempler op.” (Bilag 5.2, afsnit 6, s. 59).

At undervisningen skal være praksisnær er også Marias opfattelse, da hun udtaler at:

“[...]jeg får allermest ud af når jeg får af vide: ‘prøv at hør her, når du går her fra, så prøver du det og det og det’. Jeg kan godt lide det meget konkret og at man får det ned på praksisniveau. Fordi ét det er at høre om en masse teori, men det kan være en stor mundfuld selv at skulle prøve at sidde og omsætte.” (Bilag 5.4, afsnit 6, s. 113).

En måde, som flere af informanterne nævner til at gøre undervisningen mere praksisnær, er gennem rollespil – der er dog delte holdninger til netop dette. Hvor Louise ikke er begejstret for rollespil og hertil beskriver, at “Der har været en tendens i en årrække til, at man hele tiden skulle lave rollespil,

og jeg starter stort set samtlige uddannelses-ting, jeg skal på, med at sige, at hvis I laver rollespil, så går jeg[...]" (Bilag 5.1, afsnit 8, s. 29), er Heidi mere positivt stemt overfor rollespil. Hun udtaler, at der har været:

"[...]meget rollespil[...] hvilket jeg altid har hadet[...]det gik op for mig, hvor god mening det gav, at man fik prøvet det af i de her rollespil. De her ting, som man sådan lige har haft måske et par timer om, og så få det prøvet af i et rollespil og så tilbage igen og få snakket om 'okay, hvordan fungerede det så?' og få den her fornemmelse af, hvordan det egentlig er at være borger også." (Bilag 5.3, afsnit 8, s. 96).

Ifølge Wahlgren og Aarkrog skal undervisningen være dybdegående frem for bred, og dermed favne, at den lærende får mulighed for at indøve det, der skal mestres. På den måde bevidstgøres den lærende om mulige udfordringer, samtidig med at indholdet såvel som de relevante begreber translateres til praksis (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 126; Wahlgren, 2013, ss. 12-13).

Der kan derfor argumenteres for, at når informanterne oplever undervisningen på kurserne som praksisnær og med mulighed for sparring og meningsforhandling med de andre kursister, er undervisningen på kurserne transferfremmende, da de derigennem får mulighed for indøvelse og samtaler om at translaterer til praksis. De forskellige holdninger til rollespil som værende en måde at gøre undervisning praksisnær peger desuden på forskellige undervisningsmæssige præferencer.

Informanterne er endvidere positivt stemt over for eventuelle forventninger fra kursets side, hvilket eksempelvis ses hos Louise, der beretter om et kursus, hvor de:

"[...]under selve undervisningen, førte vi også sådan en dagbog, hvor vi skulle lave mål, og det synes jeg faktisk fungerede rigtig godt, fordi det tvinger... Og særligt når det kører over et helt år, så tvinger det én til, hvad er det nu, det handler om, det her?" (Bilag 5.1, afsnit 8, s. 26).

For at opsummere er der fra arbejdspladsens side af rig mulighed for, at medarbejderne kan deltage i et utal af kurser – så mange, at bostøtterne har svært ved at huske dem, de har været på. Endvidere har de stor medbestemmelse i udvælgelsen af relevante kurser, hvilket kan anses som værende transferfremmende. Dog sætter arbejdspladsen ikke tid af til, at medarbejderne kan forberede sig til deres deltagelse i kurser, hvorfor medarbejdere, der ønsker at forberede sig, selv må finde plads til det i deres skema. At arbejdspladsen ikke afsætter tid til forberedelse kan anses som værende transferhæmmende, hvorimod det faktum, at kurserne sender materiale ud, der kan forberede

bostøtterne på kurset, kan betegnes transferfremmende. Endvidere kan det siges, at de kurser, som informanterne får størst udbytte ud af, er de kurser, der opleves som transferfremmende, altså hvor undervisningen er praksisnær og giver mulighed for sparring og meningsforhandlinger mellem kursisterne. Vi finder det derfor muligt at argumentere for, at selve problematikken omkring transfer i dette tilfælde er at finde på arbejdspladsen.

4.3.2 At det lærte går i glemmebogen

I forbindelse med at medarbejderne vender tilbage til praksis efter endt kursus beskriver informanterne, hvordan der på arbejdspladsen, med Heidis ord, er en forventning om “[...]at man også melder tilbage og vidensdeler med resten af gruppen.” (Bilag 5.3 afsnit 6, s. 87), når man som medarbejder har været afsted på et kursus. Louise forklarer at “[...]der er meget tendens til at, der er nogen, der bliver sendt afsted, og så tror man, at hele afdelingen er blevet undervist i noget[...].” (Bilag 5.1, afsnit 6, s. 24), mens Cecilie beskriver “[...]at vores chef gør noget ud af, at hvis man har været på kursus[...] at sige ‘kan I ikke lige sige et par ord om hvad det gik ud på, om det var godt, og hvad I har lært’.” (Bilag 5.2, afsnit 7, s. 67). Denne vidensdeling foregår ifølge informanterne på afdelingens personalemøder, hvor Louise beskriver at medarbejderne bliver “[...]opfordret til at lave et oplæg af en eller anden art og lave diasshow[...].” (bilag 5.1, afsnit 6, s. 23). Udtalelserne peger på, at der på arbejdspladsen generelt er en forventning om, at man vidensdeler med afdelingens øvrige ansatte, samt at ledelsen er med til at skabe nogle rammer, hvor vidensdeling gennem meningsforhandling er mulig.

Det, at medarbejderne på personalemøderne har mulighed for, samt af ledelsen opfordres til at vidensdele med resten af fællesskabet, kan argumenteres for at være et fremmende element for overførslen af viden fra kursussituationen til anvendelsessituation, da Wahlgren og Aarkrog argumenterer for, at såfremt arbejdspladsen generelt har et understøttende miljø, hvor både ledelse og kollegaer opfordrer til anvendelse og implementering af det lærte, så vil sandsynligheden for overførsel fremmes (Wahlgren, 2013, s. 20-21; Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 133). For at opsummere betyder det, at afdelingen forventer, at medarbejderne efter endt kursus vidensdeler det lærte med afdelingens øvrige medarbejdere. Dog oplever Louise ofte at “[...]så bliver det bare en oplysning om, halløj, jeg har været på det her kursus, jeg fik det og det ud af det.” (Bilag 5.1, afsnit 6, s. 23), hvilket indikerer, at der nærmere bliver delt en oplysning frem for, at der sker en reel vidensdeling af det lærte. Louise beskriver ligeså, at der kan gå lang tid mellem de har været på kursus, til at de rent faktisk får mulighed for at vidensdele med resten af fællesskabet på disse

personalemøder, da hun oplever at “Der kan godt gå nogle uger, en måned, nogle gange en hel Corona, men der kan godt gå rigtig lang tid nogle gange.” (Bilag 5.1, afsnit 8, s. 31).

Cecilie forklarer, at de har personalemøde omkring hver anden måned (Bilag 5.2, afsnit 5, s. 55), hvilket muligvis kan ligge til grund for, at der kan gå lang tid mellem medarbejderne har været på kursus, til at de reelt får mulighed for at dele deres viden og erfaringer med resten af personalegruppen.

Det, at der kan gå lang tid mellem kurset og meningsforhandlingen med resten af fællesskabet, kan ifølge Wahlgren og Aarkrog være problematisk, da der i anvendelsessituationen gerne skal være mulighed for at medarbejderne, som kommer tilbage fra kursus med en ny viden, kan afprøve det lærte i praksis i direkte forlængelse af læringssituationen, da udbyttet af kurset vil falde i tilfælde af, at der går for lang tid mellem læringssituation og anvendelse (Wahlgren, 2013, s. 19-20; Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 132-133). Derfor kan der argumenteres for, at det kan være problematisk for medarbejdernes læringsudbytte af kurser, hvis der går for lang tid fra, de har været afsted på et kursus, til de reelt får mulighed for at dele denne viden med arbejdspladsen, da det er muligt, at noget af den viden vil gå tabt i denne periode, såfremt medarbejderne ikke får mulighed for at omsætte til praksis gennem meningsforhandlinger med de øvrige medlemmer af praksisfællesskabet.

Som det tidligere er nævnt i afsnit 4.3.0, oplever vores informanter netop, at der er en tendens til, at den viden, medarbejderne har modtaget på et kursus, går i glemmebogen, når de vender tilbage til arbejdspladsen, på trods af, at de oplever at være motiverede for at implementere den viden samt de redskaber, de har tilegnet sig, til deres daglige arbejde. Som Cecilie nævner, oplever hun, at “[...]vi alle har lidt en tendens til at komme tilbage fra et kursus med totalt god energi og ‘det skal bare prøves’, og så bliver det hverdag og så går det i glemmebogen.” (Bilag 5.2, afsnit 6, s. 59-60), hvilket Maria også oplever, da hun udtaler, at: “Jeg synes, at jeg er meget bevidst om det jeg gør i en periode, fordi jeg lige har været på det og fordi det ligger friskt i erindring. Og så er der selvfølgelig nogle ting der går i glemmebogen, men nogle ting bliver også bare sådan en fast del af den måde man arbejder på.” (Bilag 5.4, afsnit 8, s. 119).

Selvom vores informanter oplever, at meget af det lærte går i glemmebogen, kan der ud fra mesterlærebegrebets situerede perspektiv argumenteres for, at medarbejderne, fordi de har indgået i en social læringspraksis på et kursus, opnår en form for indirekte læring såvel som påvirkning på individets identitet. Det vil sige, at medarbejderne ud fra dette begreb altid vil tage en eller anden form for viden fra kurset og med tilbage på arbejdspladsen. Denne form for indirekte læring kan ligeså belyses ud fra Wengers grænsebanebegreb, ud fra hvilket det antages, at et individ har

tilhørsforhold til mere end blot ét praksisfællesskab, hvorfor grænsebaner anvendes som betegnelse for de baner, der forbinder forskellige praksisfællesskaber med hinanden (Wenger, 2004, s. 180). Eftersom vi finder det muligt at argumentere for, at både arbejdspladsen såvel som kursussituation kan anses som værende praksisfællesskaber, kan medarbejdernes deltagelse i disse betegnes gennem begrebet grænsebaner. Det er altså muligt at argumentere for, at medarbejderne bevæger sig i grænsebaner mellem de to former for praksisfællesskaber, hvorfor det ifølge Wenger kan antages, at medarbejderne ikke blot efterlader den identitet, de har i praksisfællesskabet på arbejdspladsen, når de er på kursus og omvendt (Wenger, 2004, s. 180). Vi finder det, ud fra Wengers forståelse af identitet som værende noget, der opstår gennem deltagelse og meningsforhandlinger i praksisfællesskaber (Wenger, 2004, ss. 175-176), muligt at argumentere for, at medarbejdernes deltagelse i et praksisfællesskab på et kursus kan have en påvirkning på medarbejdernes identitetsforståelse, da medarbejderne på kurser indgår i meningsforhandlinger og derved udvikler på deres identitet, hvorfor de, i overført betydning, nødvendigvis vil medbringe denne nye del af deres identitet, når de vender tilbage på arbejdspladsen. Med afsæt i ovenstående finder vi det muligt, at selvom informanterne beskriver, hvordan noget viden fra et kursus går i glemmebogen, når de vender tilbage til arbejdspladsen, så er der stadig en mulighed for at medarbejderne vil have opnået en eller anden form for viden, som medarbejderne kan bringe med tilbage til nye meningsforhandlinger på arbejdspladsen.

Dog ændrer dette ikke på, at informanterne oplever, at det kan være svært at omsætte den opnåede viden til praksis, hvilket kan have grobund i den tid, der går fra kurset afsluttes, til de får mulighed for at meningsforhandle med deres kollegaer om det lærte og herunder, hvordan det bliver meningsfuldt for arbejdspladsens praksis.

Vi finder det muligt at argumentere for, at disse meningsforhandlinger er essentielle, da vores informanter oplever, at det er vigtigt, at alle medarbejdere i afdelingen arbejder ud fra samme forståelse og referenceramme, da det er lettere at få omsat til praksis, såfremt alle medarbejdere er enige om, hvordan der kan arbejdes med kursusmaterialet på arbejdspladsen. Dette understreges af Louise, da hun beskriver at:

“[...]hvis nu alle sammen, var på det samme kursus, 34 eller hvor mange vi nu er, så er det lidt nemmere, for så har vi alle sammen hørt det samme og gør det samme. Men er det kun tre af os, der er på ét,[...] så er det skide svært at omsætte det, fordi så er det

ligesom os tre, der har det inde i hovedet, og så kan det være svært at bringe det videre til de andre, og svært at få det til at blive en del af ens dagligdag.” (Bilag 5.1, afsnit 6, s. 20).

Hun uddyber yderligere med at det er:

“[...]svært at omsætte, hvis ikke alle har fået det samme, og hvis ikke man bredt er enige om, at nu går vi den her vej, så synes jeg godt, jeg kan tænke, at så brugte jeg sammenlagt 20 dage på noget, som [kvindelig kollega 1] og [kvindelig kollega 2] og jeg så prøver på at gå rundt og gøre og snakke om en gang imellem også, men det er jo kun os.” (Bilag 5.1, afsnit 6, s. 21).

I denne udtalelse forklarer Louise, hvordan hun oplever, at det kan være svært at omsætte den viden, man har opnået gennem deltagelse i et kursusfællesskab, til anvendelse i praksis, da hun oplever, at når alle ikke har samme forståelse samt enighed omkring emnet, begrænser det muligheden for anvendelse. Denne oplevelse kommer også til udtryk ved de andre informanter, hvilket blandt andet ses, når Cecilie udtaler, at:

“Når man har været sammen med nogle andre kollegaer, så kan man lige holde hinanden op på: ‘får du brugt det der’ eller jeg kan sige ‘jeg fik sgu brugt det her som vi har lært på kursus, det fungerede mega godt’, og inspirere hinanden til at bruge det man har lært.” (Bilag 5.2, afsnit 6, s. 60).

Ud fra disse udtalelser kan der argumenteres for, at informanterne oplever, at muligheden for anvendelse af det, der læres på kurser, opnås mest optimalt, såfremt alle medarbejdere har været afsted på samme kursus, da dette fremmer muligheden for at få anvendt det lærte i praksis. Dog er der ikke altid mulighed for, at alle medarbejdere kan deltage i alle kurser, da der ifølge Cecilie nogle gange kun udbydes få pladser. Det betyder, at hvis afdelingens leder “[...]får nogle pladser et andet sted fra i kommunen, så er det omkring en 2-3 stykker.” (Bilag 5.2, afsnit 6, s. 60), hvorfor disse pladser normalvis uddeles (Bilag 5.4, afsnit 6; bilag 5.3, afsnit 6) ud fra “[...]hvor mange er det ligesom relevant,[...] for det her[...].” (Bilag 5.3, afsnit 6, s. 86). Derfor kan der argumenteres for, at selvom informanterne finder det ideelt, at være hele afdelingen afsted på kursus, så er dette ikke altid realistisk, hvorfor vi i stedet finder det relevant at fokusere på hvilke muligheder samt begrænsninger for vidensdeling, der er i afdelingen.

Vores informanterne oplever, at muligheden for at få omsat den viden, de har erhvervet sig gennem deltagelse i en kursussituation, forbedres markant, såfremt det ikke kun er nogle få udvalgte medarbejdere, der besidder denne viden, men at alle som udgangspunkt har mulighed for at holde hinanden op på at få anvendt de lærte redskaber i praksis. Dette peger på, at medarbejderne oplever, at der er større sandsynlighed for, at de får omsat og anvendt deres viden i praksis, når de har mulighed for at dele deres viden og oplevelser med arbejdsfællesskabet. Maria beskriver eksempelvis, at når “[...]man prøver at anvende nogle af alle de her metoder vi lærer. Så vil jeg rigtig gerne dele, ‘hvad har fungeret godt’, og prøve at høre de andre ‘har I gjort det, og hvad brugte I?’[...]” (Bilag 5.4, afsnit 6, s. 113). Her beskriver Maria, hvordan hun oplever et behov for at sparre med sine kollegaer omkring den viden, hun har modtaget på et kursus, da det for hende fremmer muligheden for anvendelse af det lærte. Denne oplevelse af, at det bliver lettere at omsætte ny viden til praksis gennem sparring med kollegaer, beskrives også at Louise, da hun fortæller at “[...]jeg fungerer bedst med at kunne tænke tingene højt.” (Bilag 5.1, afsnit 6, s. 21).

Informanterne har dermed en oplevelse af, at det er svært at omsætte det de lærer på et kursus til praksis, hvis der ikke er mulighed for at deltage i sparring med andre kollegaer om det lærte med afsæt i en fælles referenceramme. Derfor kan der argumenteres for, at det kan være problematisk for den overordnede afdelings læringsudbytte, når medarbejderne sendes på eksterne kurser, men ikke umiddelbart lige efter får mulighed for at meningsforhandle med de øvrige medarbejdere og derigennem skabe en fælles referenceramme at arbejde ud fra.

I og med at både Maria og Louise beskriver, at de har et behov for at dele deres viden og oplevelser med deres kollegaer, men at der kan gå lang tid mellem de fælles meningsforhandlinger på personalemøderne, kan der argumenteres for, at nogle af disse meningsforhandlinger vedrørende det lærte på kurser kommer til at foregå uden om arbejdspladsens overordnede fællesskab, hvorfor de i stedet kommer til at foregå i den daglige sparring, der foregår på kontoret blandt de kollegaer, der har deres daglige gang der. Det er muligt at argumentere for, at dette er tilfældet, da vores informanter oplever, at størstedelen af den kollegiale sparring i høj grad foregår på kontoret, da Heidi beskriver, at der hvor hun oplever, at hun har mulighed for at sparre med sine kollegaer “Det vil jo både være på kontoret og i dagligdagen, efter hvem det er, man har behov for at snakke med[...] Personalemøder de ligger jo ikke så ofte[...]” (Bilag 5.3, afsnit 5, s. 83), hvorfor hun oplever, at hvis man har behov for at få drøftet et eller andet, foregår det ofte med “[...]den kollega, der nu lige er til stede på det pågældende tidspunkt på kontoret[...]” (Bilag 5.3, afsnit 2, s. 76). I disse udtalelser beskriver Heidi,

hvordan personalemøderne ikke foregår så ofte, hvorfor hun hovedsageligt oplever, at muligheden for sparring kommer til at foregå med de kollegaer, hun nu engang møder på kontoret.

Samtidig beskriver Maria, hvordan hun oplever, at de på arbejdspladsen er gode til at dele og sparre med hinanden vedrørende kurser, men hun “[...]tænker, at der hvor vi kunne blive bedre, det er måske at få det bredt ud. [...]Altså måske være bedre til at videregive information til de kollegaer der ikke deltager.” (Bilag 5.4, afsnit 6, s. 113-114), hvortil hun yderligere forklarer, at:

“[...]det bliver sådan lidt på... kontorsnak... ‘ej jeg har været på det her, og det var mega spændende, og så lærte vi sådan og sådan’. Men måske tænke mere sådan, tænke ‘okay kommer der et personalemøde, kunne det give mening at vi lige satte 20 minutter af til faktisk at fortælle lidt mere detaljeret om hvad det er vi arbejder med, og byde os selv til. At folk skal komme hvis de vil høre mere og hvis de synes at det lyder interessant’.” (Bilag 5.4, afsnit 6, s. 114).

Disse udtalelser fra Maria understreger en pointe, som også blev belyst tidligere i afsnit 4.1.3.1, nemlig at der er en tendens til, at der primært vidensdeles i kontorfællesskabet, hvorfor meget viden ikke når ud til de medarbejdere, der ikke har deres daglige gang på kontoret. Da muligheden for sparring med kollegaer ud fra informanternes beskrivelser hovedsageligt kommer til at foregå i dagligdagen på kontoret, kan der argumenteres for, at medarbejderne muligvis vil benytte sig af muligheden for at sparre med de kollegaer, som er en del af det mindre kontorfællesskab på arbejdspladsen, før det deles med resten af arbejdspladsen, da der kan gå lang tid, hvis de skal vente til næste personalemøde, før de begynder at omsætte deres nye viden til praksis, hvorfor der er mulighed for, at medarbejderne netop vil komme til at opleve, at noget af det lærte vil være gået i glemmebogen, når de efter noget tid bedes om at vidensdele på et personalemøde. Dette kan anses for værende problematisk, da der kan argumenteres for, at de meningsforhandlinger, som informanterne finder gavnlige for overførslen af viden fra kursus til praksis, primært vil være forbeholdt kontorfællesskabet og dermed ikke bredes ud til resten af afdelingen, hvilket potentielt kan have negative konsekvenser for afdelingens overordnede læring og udvikling, da det hovedsageligt vil være medlemmerne af kontorfællesskabet, der får vidensdelt og eller meningsforhandlet og dermed opnår en form for læring. Der kan argumenteres for, at i og med at medarbejderne i kontorfællesskabet på daglig basis vidensdeler og sparre med hinanden, vil disse medarbejdere allerede påbegynde de gavnlige meningsforhandlinger i den daglige interaktion med medlemmerne af dette fællesskab, hvorfor der kan være mulighed for, at disse medarbejdere allerede

har fået meningsforhandlet det lærte tilstrækkeligt gennem den daglige sparring, hvorfor det for dem kan føles som om det lærte er gået i glemmebogen, men i stedet er dele af det allerede blevet en del af kontorfællesskabets udøvelse af gensidigt engagement, fælles virksomhed eller endda deres fælles repertoire.

4.3.3 Overskud til læring

Som tidligere forklaret kan det faktum, at der er et kontorfællesskab, der grundlæggende har deres eget gensidige engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire, potentielt have negative konsekvenser for afdelingens overordnede læringspotentiale.

Herunder er særligt det faktum, at der i kontorfællesskabet både foregår meningsforhandlinger, som er individuelle for netop dette fællesskab, samt meningsforhandlinger om de aspekter af deres arbejde, som i princippet burde være fælles for afdelingen som helhed at forhandle, især problematiske for afdelingens læringspotentiale. At der er en del af afdelingen, som ikke indgår i disse forhandlinger, kan gøre afdelingens fælles virksomhed mindre fælles, hvilket grundlæggende er problematisk for medarbejdernes motivation, idet de ikke-deltagende medarbejdere ikke bliver inddraget i vigtige beslutninger, hvorfor deres ord kan siges at få en mindre værdi, når hele afdelingen faktisk mødes. Med andre ord kan der argumenteres for, at de medarbejdere, som ikke er en del af kontorfællesskabet, på en måde ekskluderes af dette. Vi er i denne kontekst opmærksomme på, at samtlige informanter beskriver, at de medarbejdere, der ikke kommer ind på kontoret, simpelthen ikke har behov for det og derfor prioriterer anderledes. Dette ses eksempelvis hos Heidi, der udtaler:

“Men det er ikke alle, der har behovet for det. Hvis man havde behovet, ville man også prioritere at komme mere. Så det er jo også det her med, hvad er egentlig ens behov? Der er jo nogen af mine kollegaer, der har det rigtig godt med bare at passe deres arbejde og ikke have den her sociale, så det er jo også det her med, hvad er ens udgangspunkt? Hvad trives man med, og hvad trives man ikke med? Jeg ved bare, at jeg ville i hvert fald ikke trives, hvis jeg ikke så mine kollegaer.” (Bilag 5.3, afsnit 4, s. 82).

Heidi har her stort fokus på, at der er tale om *behov* – altså hvorvidt de medarbejdere, som med Louises ord “[...]decideret melder ud, at de ikke gider.” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 15), reelt har eller ikke har et behov for det sociale. Heidi antager, at de medarbejdere, som fravælger kontorfællesskabet, simpelthen trives fint uden fællesskabet, hvilket stemmer overens med Cecilie, der beskriver:

“[...]jeg ved godt årsagen til hvorfor der er nogle der ikke kommer herinde for eksempel. Og det er ikke... nu svarer de forhåbentligt ærligt, men det har ikke noget at gøre med at de synes at det er svært. Det er simpelthen planlægningsmæssigt ofte, og at det ikke er et behov for dem på samme måde. De får nok i og med at der er teammøder, kollegial respons og supervision, der bliver de fyldt op med det de har behov for.” (Bilag 5.2, afsnit 4, s. 53).

At der er tale om behov og prioriteringer, virker til at være en generel opfattelse blandt vores informanter, hvor Maria beskriver, at de medarbejdere, som fravælger kontorfællesskabet “[...]prioriterer måske at komme lidt før hjem og være lidt mere effektive på arbejdet.” (Bilag 5.4, afsnit 4, s. 106). Alligevel finder vi det muligt at argumentere for, at det grundet de meningsforhandlinger, der foregår internt i kontorfællesskabet, kan være svært at blive en del af fællesskabet. Eksempelvis giver Louise udtryk for, at hun:

“[...]selv på et tidspunkt ikke [har] følt mig som en del af fællesskabet [...]Og det tror jeg også, at andre ind imellem også rammes af [...]Vi har haft et par stykker, der har været længere tids sygemeldt[...] og jeg tror, at det har været rigtig svært for dem at komme tilbage igen, fordi de kommer tilbage til... Jamen fordi mange ting forandrer sig inde hos os hele tiden, men også fordi, at man er meget alene, og så kan det være rigtig svært at komme tilbage. Og der synes jeg måske, at vi ikke altid er supergode til at sørge for, at man er en del af fællesskabet.” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 15).

I denne udtalelse lægger Louise op til, at konstante forandringer kan have en reel betydning i forhold til at blive en del af fællesskabet. Vi finder det i denne kontekst muligt at argumentere for, at disse forandringer blandt andet er noget, der foregår, når kontorfællesskabet på daglig basis meningsforhandler afdelingen fælles virksomhed, hvorfor denne, selvom det sandsynligvis er i det små, konstant forandres. Det er ikke sikkert, at medarbejderne selv er bevidste om, hvor meget den fælles virksomhed ændres, men det vil være tydeligt for én, der ikke indgår i de daglige meningsforhandlinger. Ud over forandringer som årsag til, at nogle medarbejdere ikke er en del af kontorfællesskabet, beskriver Louise, at “Jeg tror godt, at det kan være svært at komme ind i støttekorpsen. Jeg tror godt, det kan være en flok folkeskoleagtigt, den populære gruppe der, hvordan bliver man en del af den?” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 16). Heidi udtaler endvidere, at de medarbejdere, der kommer på kontoret:

“Har nogle interne ting, qua hvis du kun kommer en gang om ugen, hver fjortendes dag, kommer en gang hver tredje uge, så kommer... Så er det ligesom sværere at falde ind på en eller anden måde. Jeg ved ikke, hvordan jeg skal forklare det, men der er nok nogen, der vil føle, at de ikke er så stor en del af medarbejdergruppen, som andre vil mene.” (Bilag 5.3, afsnit 4, s. 80).

Netop det faktum, at dem, der er en del af kontorfællesskabet, har nogle interne ting, der gør det svært for de medarbejdere, der ikke er en del af kontorfællesskabet at blive en del af dette, er en reel problematik i forbindelse med transfer af viden fra en kursussituation til praksis. Som det er blevet forklaret, forventes det af medarbejderne, at de efter endt kursus skal lave en kort præsentation af det kursus, de har været på, og hvad de har lært, som skal præsenteres på personalemøde. Louise beskriver, at “Før der gjorde vi det på personalemøder. Så blev vi opfordret til at lave et oplæg af en eller anden art og lave diasshow, eller hvad ved jeg. Et eller andet i den dur.” (Bilag 5.1, afsnit 6, s. 23), hvilket ifølge Louise gjorde at hun blev “[...]bekræftet i, at jeg skal aldrig nogensinde undervise.” (Bilag 5.1, afsnit 6, s. 23). Louises udtalelse kan understøttes af følgende udtalelse fra Heidi:

“[...]det er jo meget sådan, at hvis der er nogen, der har været afsted, eller nogen, der deltager i nogle arbejdsgrupper, hvor der har været noget foredrag af en eller anden art, så er kutymen meget, eller der er en forventning om, at man også melder tilbage og vidensdeler med resten af gruppen.” (Bilag 5.3, afsnit 6, s. 87).

Vi finder det i den kontekst muligt at argumentere for, at det potentielt kan være en ubehagelig situation at skulle fremlægge såvel som lære fra sig, hvis man ikke føler sig som en del af fællesskabet. Af vores informanter er det primært Louise, der har oplevet ikke at føle sig som en del af fællesskabet, blandt andet fordi hun følte, at “[...]nogen nok har mere værdi end andre[...]” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 16), samt, at hvad nogle kollegaer sagde, var “[...]mere værd, end hvad jeg siger.” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 16). Louise udtaler i denne kontekst, at hun følte, at hun skulle vise sit “[...]værd over for dem alle sammen [...]” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 16). At Louise beskriver, hvordan hun følte, at andre kollegaer havde en større værdi, samt at nogle kollegers ord var mere værd end hendes egne, kan betegnes som en manglende tiltro til egne evner. At Louise i en periode ikke troede på egne evner, finder vi at have grobund i, at hun ikke følte sig som en del af fællesskabet.

Ifølge Wahlgren og Aarkrog er det at tro på sig selv essentielt for, at viden kan transfereres, idet selve den situation i hvilken medarbejderen skal forsøge at transferere viden til praksis, indebærer en

risiko for nederlag. Det vil sige, at overskud og selvtillid er essentielt for, at medarbejderen har en oplevelse af, at det har en værdi for fællesskabet, at vedkommende overfører det lærte (Wahlgren, 2013, ss. 10-11). Vi finder det derfor muligt at argumentere for, at det faktisk, at der er nogle medarbejdere, som ikke føler sig som en del af kontorfællesskabet, grundlæggende kan skabe en følelse af mindreværd og herunder en manglende tro på egne evner, hvilket kan opleves som demotiverende. At de medarbejdere, som ikke er en del af kontorfællesskabet, ikke er motiverede for læring og udvikling, ses blandt andet i Louises udtalelse omkring, at de medarbejdere, som bevidst fravælger kurser, “[...]er de samme, som ikke møder ind på arbejdspladsen.” (Bilag 5.1, afsnit 6, s. 25). Det er i denne kontekst igen vigtigt at pointere, at vi ikke har haft adgang til medarbejdere, som bevidst fravælger fællesskabet, dog finder vi det, med udgangspunkt i Louises oplevelser, muligt at argumentere for, at manglende fællesskab kan skabe en følelse af mindreværd, hvilket kan være problematisk i forbindelse med transfer af viden fra kursus til praksis. En anden problematik er, at de medarbejdere, der ikke er en del af kontorfællesskabet, reelt fravælger kurser. Vi finder det muligt at argumentere for, at dette potentielt kan have grobund i den manglende tiltro til egne evner, hvorfor udsigten til potentielt at fejle kan fungere som en stopklods for medarbejdernes motivation for læring og udvikling.

Derudover finder vi det værd at bemærke, at Louise beskriver, at hun, da hun ikke følte sig som en del af fællesskabet, havde en følelse af, at det, nogle kollegaer sagde, var “[...]mere værd, end hvad jeg siger.” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 16). Når vi sætter denne udtalelse i forbindelse med Maria, der udtaler, at kontorfællesskabets medlemmer generelt “[...]fylder mere end andre[...] er mere højtråbende, og [...] måske har lidt mere gennemslagskraft.” (Bilag 5.4, afsnit 4, s. 102) end de medarbejdere, der kun kommer på kontoret, når der er mødepligt, er det muligt at argumentere for, at disse medarbejdere på grund af det manglende tilhørsforhold til kontorfællesskabet potentielt kan sidde med samme følelse af mindreværd, som Louise beskriver, at hun sad med, dengang hun ikke følte sig som en del af fællesskabet. Såfremt dette er tilfældet, er der stor risiko for, at disse medarbejdere fravælger kurser, fordi de frygter for det potentielle nederlag, som det at skulle overføre viden fra kursus til praksis kan medføre. De er med andre ord ikke trygge ved at skulle indgå i meningsforhandlinger omkring, hvordan det lærte kan overføres til praksis, hvorfor det er mindre smertefuldt at undgå de situationer, hvor nederlag er en mulighed. Dette argument understøttes af Cecilie, der udtaler, at der netop er blevet lavet nye teams, fordi der er:

“Nogen som ikke føler sig godt tilpas i deres team eller trygge i deres team, det skal man jo føle når man f.eks. får supervision, der kan man godt udlevere lidt sig selv. Så der skal

man selvfølgelig have en hvis tryghed i forbindelse med de kollegaer man sidder overfor.”
(Bilag 4.2, afsnit 3, s. 43),

samt af Louise, som udtaler omkring sine egne evner, at hun har svært ved at skulle formidle viden videre til sine kollegaer, fordi at underviseren “Han ved sgu 20 gange mere end jeg gør, så hans formidling af ting er da meget mere tydelig end min formidling.” (Bilag 5.1, afsnit 6, s. 23). Altså er der ifølge Cecilie medarbejdere, som ikke føler sig trygge nok i de teams, de var i, til at udlevere sig selv gennem sparring, hvilket kan tyde på, at nogle medarbejdere har en manglende tiltro til egne evner og kompetencer. At Louise ikke føler, at hun kan formidle det, hun har lært på et kursus godt nok ud til sine kollegaer, er netop et tegn på manglende tiltro til egne evner, samt en frygt for at fejle i videreformidling af det lærte. Louise tilføjer, at hun oplever, at “[...]der er meget tendens til, der er nogen, der bliver sendt afsted, og så tror man, at hele afdelingen er blevet undervist i noget, og det er de sgu da ikke.” (Bilag 5.1, afsnit 6, s. 24), hvilket netop sætter et stort pres på medarbejderne, hvorfor risikoen for nederlag er relativt stor. Det ses eksempelvis hos Louise, der udtaler, at:

“[...]jeg gruer for... Han har nok glemt det, men [kvindelig kollega] fik sagt, at vi ikke rigtigt fik formidlet noget videre fra vores uddannelse, da der var Corona, og jeg ved ikke, om han kan komme i tanke om det, når det hele, det er slut, og vi må mødes igen, men det håber jeg lidt, at han ikke gør, fordi det kan jeg slet ikke overskue tanken om.” (Bilag 5.1, afsnit 6, s. 24).

For at opsummere finder vi det problematisk for afdelingens muligheder for at kunne overføre læring fra en kursuskontekst til deres praksis, at der er medarbejdere, som ikke føler sig trygge i fællesskabet, samt at det forventes af den medarbejder, der har været på kursus at vedkommende uden videre kan videreformidle det lærte så grundigt, at de øvrige medarbejdere også lærer det gennem et kort oplæg til et fælles personalemøde. Det skaber for stor risiko for nederlag, hvilket kun skaber større utryghed ved at skulle lære fra sig i en kontekst, hvor man ikke føler sig som en del af fællesskabet, og herunder at ens ord har mindre værdi end andres.

Det betyder grundlæggende, at den manglende fællesskabsfølelse i afdelingen er essentiel for afdelingens overordnede læringspotentiale. Vi finder det herunder relevant at inddrage det faktum, at støttekorpsen er præget af mange forandringer. Cecilie beskriver om dette at:

“[...]vi kalder jo os selv for ‘flyttekorpset’, fordi vi de sidste fire år er blevet flyttet rundt på fire gange tror jeg. Sådan en gang om året, så skal vi flytte lokalitet, og der er omorganiseringer. Ja så hører vi under et center og så hører vi under et andet center, og nu kommer der så en ny omorganisering i Aalborg kommune, de forskellige forvaltninger bliver slået sammen. Ældre- handicap og FB [læs: Familie- og Beskæftigelsesforvaltningen] bliver slået sammen til én, så vi er ved at være vant til at intet er stilstand.” (Bilag 5.2, afsnit 7, s. 68).

Louise beskriver ligeså, at de ofte har “[...]omstrukturering, [det har vi][...]været ramt af en del gange, eller man skal flytte, som vi igen har gjort fire gange på meget kort tid, siden 2018 eller 2016[...]” (Bilag 5.1, afsnit 7, s. 32). Hun uddyber, at “[...]den her omstrukturering, der foregår nu, og hvor man vil nedlægge de forvaltninger der er, og oprette nye forvaltninger, og familie-beskæftigelse, som jeg er i, bliver slået sammen med noget i ældre-handicap.” (Bilag 5.1, afsnit 7, s. 35). Maria udtaler omkring omstruktureringer og konstante forandringer, at:

“Vi bliver også hele tiden... altså så er der omorganisering og så er der nyt serviceniveau, så på den måde skal vi også hele tiden... er vi jo hele tiden i en forandringsproces, hvor vi skal justerer vores arbejdsgang i forhold til de lovmæssige krav.” (Bilag 5.4, afsnit 7, s. 114).

Det vil sige, at støttekorpset grundlæggende er vant til, at der altid er forandringer rundt om hjørnet, i så høj grad, at de:

“[...]på en eller anden mærkelig måde [har] vænnet os til [det], og forventer at om et år sker der noget nyt, og om et år sker der noget nyt, og det er jo ikke nødvendigvis særlig sundt at gå i den tanke[...]” (Bilag 5.2, afsnit 7, s. 69).

Selvom Cecilie giver udtryk for, at de nærmest forventer, at der vil ske massive forandringer hvert år, beskriver hun, at de konstante forandringer “[...]er vældigt belastende for vores arbejde, og frustrerende.” (Bilag 5.2, afsnit 7, s. 69). Dog pointerer hun herunder, at denne tanke om, at der altid er nye forandringer og omstruktureringer undervejs, er noget, der kun “[...]bekymrer[...] mig lidt, men egentlig påvirker det jo ikke mit daglige arbejde.” (Bilag 5.2, afsnit 7, s. 69), fordi at:

“[...]det kan vi ikke gøre noget ved, eller jo vi kan lave høringssvar, når den tid er ret for det. Men ellers kan vi jo ikke gøre så meget andet end det. Så må man indfinde sig med det, tænker jeg.” (Bilag 5.2, afsnit 7, s. 69).

Det virker til, at denne “Så må man indfinde sig med det[...]” (Bilag 5.2, afsnit 7, s. 69) forståelse er meget generel for afdelingen. Maria beskriver, at indstillingen til disse forandringer er meget blandet, men at “[...]det er jo noget der er politisk bestemt og så videre. Så det er jo det der med, at selvfølgelig kan man da også have dage hvor man synes at det er mega træls.” (Bilag 5.4, afsnit 7, s. 116), men grundlæggende er Marias opfattelse at “[...]det bare er sådan det er.” (Bilag 5.4, afsnit 7, s. 116). Hun uddyber, at:

“[...]jeg synes generelt at ledelsen[...] er god til at videregive information. Nu har vi lige fået ny TR [...]som også er virkelig fantastisk til at melde tilbage til os når hun har været til nogle møder og når hun ved noget nyt. Så på den måde føler jeg at vi er med i processen, men at vi ikke kan rykke på noget.” (Bilag 5.4, afsnit 7, s. 116).

Ud fra vores informanternes udtalelser er det muligt at antage, at der i afdelingen foregår relativt mange forandringer, som grundlæggende påvirker medarbejdernes dagligdag gennem flytninger og omstruktureringer af afdelingen. Der kan argumenteres for, at disse forandringer er noget, der trækkes ned over hovedet på medarbejderne, uden de i realiteten har mulighed for at meningsforhandle dem, hverken i kontorfællesskabet eller i afdelingen som helhed. At medarbejderne ikke har mulighed for at meningsforhandle disse forandringer og omstruktureringer, skaber i vores optik to alvorlige problematikker i forhold til muligheden for overførsel af læring, som dog begge har grobund i, at udenforstående krav, regler og restriktioner ikke kan betegnes som værende meningsfulde for praksisfællesskabet, hvis de ikke har mulighed for at meningsforhandle dem indbyrdes. Eftersom at medarbejderne ifølge vores informanter grundlæggende ikke rigtigt har noget at skulle have sagt i forbindelse med disse forandringer og omstruktureringer, har de ikke mulighed for at kunne meningsforhandle dem på en måde, der gør dem meningsfulde for medarbejderne eller for afdelingen som helhed.

Vi finder det muligt at argumentere for, at når der sker massive omstruktureringer, som der er sket i støttekorpsset hvert år i fire år og igen i år kommer til at ske, er praksisfællesskabet nødt til at genskabe sig selv. Vi er i denne kontekst opmærksomme på, at hver eneste omstrukturering har sin egen individuelle karakter, men grundlæggende for samtlige omstruktureringer er, at medarbejdere

rykkes rundt i forskellige afdelinger, forvaltninger nedlægges eller slås sammen et cetera. Vi finder det muligt at argumentere for, at når en forvaltning nedlægges eller bliver slået sammen med en anden forvaltning under et nyt navn, vil praksisfællesskabet nødvendigvis skulle rekonstruere sig selv. Det er i denne kontekst muligt at antage, at såfremt støttekorpset, som det af Aalborg Kommune er planlagt, bliver slået sammen med andre afdelinger, at afdelingen, fordi den bliver slået sammen med en anden, nødvendigvis må forhandle de tre praksisdimensioner på ny. Sandsynligvis vil den fælles virksomhed ikke ændres markant, da det formodes, at bostøtterne grundlæggende stadig skal udføre bostøtte i overensstemmelse med §85 og §82B. Dog er der ingen tvivl om, at deres gensidige engagement vil skulle tages op til forhandling, hvis nye medlemmer kommer ind, samt hvis andre forlader støttekorpset, idet medarbejderne i så fald er nødt til at finde ud af, hvordan de som nyetableret fællesskab skal kunne arbejde sammen om at udføre afdelingens fælles virksomhed. På samme måde vil afdelingens fælles virksomhed og fælles repertoire ændres, idet der vil være nye stemmer, der i fællesskab skal forhandle det fælles repertoire og herved skabe en ny hverdag i afdelingen. Alt dette er dog blot spekulationer, idet vi reelt ikke er informeret om det præcise omfang af disse omstruktureringer. Dog er vi informeret om, at tidligere omstruktureringer netop har omhandlet opbrydning af afdelingerne, hvor nogle afdelinger er blevet brudt op, hvorefter der er skabt nye afdelinger på tværs af de opbrudte afdelingers formål og medarbejderstab (Bilag 5.1, afsnit 4), hvorfor vi ikke finder det urealistisk, at nye omstruktureringer kan have lignende karakter. At afdelingen altid skal være beredt på omstruktureringer, som de ifølge vores informanter grundlæggende ikke kan gøre noget ved, kan skabe en form for magtesløshed, der grundlæggende ikke er meningsfuld for medarbejderne. Vi finder det muligt at argumentere for, at når disse omstruktureringer grundlæggende ikke, fordi medarbejderne reelt ikke har noget at skulle have sagt og derfor ikke kan meningsforhandle herom, kan betegnes som værende meningsfulde for medarbejderne, er der potentielt en risiko for, at medarbejderne bliver mindre engagerede i deres deltagelse i fællesskabet. Eftersom vi antager ud fra tidligere omstruktureringer, at afdelingen potentielt kan risikere at blive brudt op og omplaceret i nye konstellationer i andre fællesskaber, kan der argumenteres for, at det vil være af stor betydning for medarbejdernes oplevelse af meningsfuldhed i deres arbejde. Wenger beskriver, hvordan aktiv deltagelse i et praksisfællesskab kræver hele individets person, herunder et grundlæggende ønske om at bevæge sig af de indadgående baner med henblik på at opnå en identitet i forbindelse med praksisfællesskabet som fuldbyrdet medlem (Wenger, 2004, s. 180). Med andre ord er det at blive fuldbyrdet medlem af et praksisfællesskab en handling såvel som en identitetsudvikling, der kræver meget af den, der ønsker

at bevæge sig mod fuldbyrdet medlemskab. Når afdelingen brydes op, vil samtlige deltagere være nødt til at genforhandle deres plads i deres nye praksisfællesskab, hvilket ifølge Wenger kræver meget af deltagerne. Derfor finder vi det muligt at argumentere for, at såfremt medarbejderne ikke finder det meningsfuldt for dem, at deres afdeling brydes op og omdannes til nye praksisfællesskaber, vil de sandsynligvis være mindre motiverede for at bruge kræfter på at blive fuldbyrdede medlemmer af deres nye fællesskab, hvorfor de aldrig vil blive fuldbyrdede medlemmer, da dette kræver, at deltagerne faktisk besidder et ønske om at blive fuldbyrdede medlemmer for at kunne bevæge sig af de indadgående baner. Vi finder det i denne kontekst muligt at argumentere for, at eftersom at vores informanter beskriver disse forandringer som “[...]vældigt belastende for vores arbejde, og frustrerende.” (Bilag 5.2, afsnit 7, s. 69) samt grundlæggende “[...]mega træls.” (Bilag 5.4, afsnit 7, s. 116) at de ikke finder omstruktureringerne meningsfulde, hvorfor vi finder det muligt at argumentere for, at vores informanter såvel som de øvrige medlemmer af afdelingen, potentielt vil blive mindre motiverede for at indgå som aktive deltagere i nye fællesskaber, når disse medlemskaber ifølge vores informanter sandsynligvis vil blive omstruktureret eller omorganiseret én gang om året, da dette har været tendensen i fire år.

Såfremt dette er tilfældet, vil medarbejderne grundet deres manglende motivation for at yde det, der skal til for at blive fuldbyrdede medlemmer, reelt ikke kende deres kollegaer i en sådan grad, at de vil kunne siges at være trygge ved hinanden. Dog er tryghed, ifølge Cecilie, netop en vigtig faktor i forbindelse med sparring. Hun udtaler, at tryghed “[...]det skal man jo føle, når man f.eks. får supervision, der kan man godt udlevere lidt sig selv. Så der skal man selvfølgelig have en hvis tryghed i forbindelse med de kollegaer, man sidder overfor.” (Bilag 5.2, afsnit 3, s. 43). Denne udtalelser peger på, at tryghed er helt essentielt for at meningsforhandlinger kan fungere, hvilket understøttes af Louise, der udtaler, at hun ikke altid oplever, at de i afdelingen “[...]er supergode til at sørge for, at man er en del af fællesskabet.” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 15). Heidi beskriver desuden, at “[...]der er nok nogen, der vil føle, at de ikke er så stor en del af medarbejdergruppen[...].” (Bilag 5.3, afsnit 4, s. 80). Ud fra disse udtalelser kan der argumenteres for, at det potentielt kan være svært at blive en del af fællesskabet, hvilket kan have en reel betydning for medarbejdernes tryghed. Der kan derfor argumenteres for, at denne manglende tryghed er problematisk i forhold til, hvorvidt de enkelte medarbejdere er villige til at deltage i meningsforhandlinger, i hvilke der grundet fællesskabet, der ifølge Louise har en “[...]folkeskoleagtig[...].” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 16) struktur, er relativt stor risiko for nederlag, idet der i fællesskabet kan være en tendens til, at nogle medlemmer ifølge Louise tildeles “[...]mere værdi end andre[...].” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 16), hvorfor deres ord generelt er “[...]mere

værd, end hvad jeg siger.” (Bilag 5.1, afsnit 4, s. 16). Denne risiko for nederlag kan potentielt være årsagen til, at en større del af medarbejdergruppen fravælger deltagelse i meningsforhandlinger, hvilket reelt er problematisk for disse medarbejderes mulighed for læring og udvikling.

Ud over disse fællesskabsproblematikker i forbindelse med omstruktureringerne, som grundlæggende kan anskues som transferhæmmende, finder vi det muligt at argumentere for, at omstruktureringerne kan skabe flere problematikker for afdelingens læringspotentialer. Når afdelingen altid er under en konstant forandringsproces, i hvilken medarbejderne oplever, at deres holdning til forandringerne, grundlæggende ikke har betydning for, hvorvidt forandringerne vil blive en realitet eller ej, samt at de reelt forventer, at skulle rekonstruere deres fællesskab en gang om året, kan der argumenteres for, at det som medarbejder kan være svært at have overskud til læring. Denne antagelse understøttes af Louise, der omkring motivation for læring under omstruktureringer fortæller, at såfremt der er:

“[...]andre ting, der fylder, så har vi ikke fokus på det, for så kan vi ikke rumme det. Men ellers så er det noget, vi er meget obs på, at vi bliver nødt til... Vores målgruppe er så bred, så vi bliver nødt til at være gode til at indhente ny viden og udvikle os og følge med, fordi det er vigtigt både over for borgerne, men også vigtigt for at blive ved med at være et sted, man køber vores støtte af.” (Bilag 5.1, afsnit 7, s. 32).

Det er muligt at argumentere for, at Louise i denne udtalelse beskriver afdelingens transferklima, samt hvordan omstruktureringer og forandringer kan have en transferhæmmende effekt på afdelingens transferklima. Som det er blevet uddybet i afsnit 4.1.0, er der i organisationen såvel som i afdelingen et stort fokus på læring og udvikling. Dette er et fokuspunkt blandt både ledelse og medarbejdere og tager udgangspunkt i afdelingen fælles formål – at kunne yde bostøtte i overensstemmelse med §85 og §82B. Louise beskriver i sin udtalelse grundlaget for dette fokus på læring og udvikling som værende en nødvendighed for at kunne arbejde med en så bred målgruppe, som bostøtterne i fællesskab skal kunne arbejde med, hvorfor transferklimaet i høj grad afspejler afdelingens gensidige engagement. Samtidig giver Louise udtryk for, at de som afdeling ikke kan rumme læring og udvikling, når de samtidig skal forholde sig til konstante forandringer, idet fokus i så fald primært er på at få den basale praksis til at fungere. Dog giver Louise udtryk for, at de er nødt til “[...]at være gode til at indhente ny viden og udvikle os og følge med[...]” (Bilag 5.1, afsnit 7, s. 32) for reelt at kunne udføre deres arbejde ordentligt. Derfor er de konstante forandringer og omstruktureringer ikke blot problematiske i forbindelse med læring og udvikling, men i høj grad også

problematiske idet de, fordi de påvirker afdelingens gensidige engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire, kan betegnes som værende af hæmmende effekt for selve muligheden for at udøve praksis. Dette argument understøttes af følgende udtalelse fra Heidi, der omkring det at blive sendt på kurser udtaler, at “Altså det er jo positivt, når der er tid til det, og der er overskud, så vil jeg jo hellere end gerne på alle mulige kurser og efteruddannelse, hvis jeg synes, det er relevant.” (Bilag 5.3, afsnit 6, s. 85). At de konstante omstruktureringer og forandringer påvirker afdelingens gensidige engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire betyder, at medarbejderne er nødt til først og fremmest at fokusere på at få den grundlæggende praksis til at fungere, før de kan fokusere på læring og udvikling, hvorfor vi finder det muligt at argumentere for, at alle disse konstante forandringer kan betegnes som værende transferhæmmende. Dette argument understøttes ligeså af Cecilie, der forklarer, at der i afdelingen er gode muligheder for at kunne deltage i eksterne kurser “Og tidligere har jeg også været meget god til at melde mig til alverdens kurser, men det afhænger meget af, hvor meget andet jeg har at se til vil jeg sige, om jeg prioriterer det eller ej.” (Bilag 5.2, afsnit 6, s. 56). Gennem en episode, hvor medarbejderne fik tilbudt nogle kurser, fortæller Heidi:

“[...]vi fik sådan set alle sammen tilbudt det her undervisning, og så var der så nogle stykker, der bed på. Jeg tror, der var en tre stykker, der bed på. På det tidspunkt, der havde jeg slet ikke tid... Der kunne jeg slet ikke se, at jeg havde tid til at håndtere det.” (Bilag 5.3, afsnit 6, s. 88).

At der kun er tre ud af 30-35 medarbejdere, der kan overskue at tage på kursus, peger på, at der i afdelingen generelt er en tendens til at fravælge kurser, når der er travlt, hvilket der grundlæggende mere eller mindre altid vil være, når afdelingen altid er under forandring og dermed har svært nok ved blot at holde den daglige praksis kørende. Heidi uddyber i forlængelse af ovenstående udtalelse, at “[...]jeg kan også godt huske, de snakkede om det, men jeg kan simpelthen ikke huske, hvad det var.” (Bilag 5.3, afsnit 6, s. 88). Denne udtalelse peger på, at der, når afdelingen har travlt, heller ikke er stort fokus på vidensdeling, omend vidensdeling egentlig er et generelt problem i afdelingen. At vidensdeling generelt er en problematik ses blandt andet i følgende udtalelse fra Louise, hvor hun beskriver, at:

“[...]jeg gruer for... Han har nok glemt det, men [kvindelig kollega] fik sagt, at vi ikke rigtigt fik formidlet noget videre fra vores uddannelse, da der var Corona, og jeg ved ikke, om han kan komme i tanke om det, når det hele, det er slut, og vi må mødes igen, men

det håber jeg lidt, at han ikke gør, fordi det kan jeg slet ikke overskue tanken om.” (Bilag 5.1, afsnit 6, s. 24).

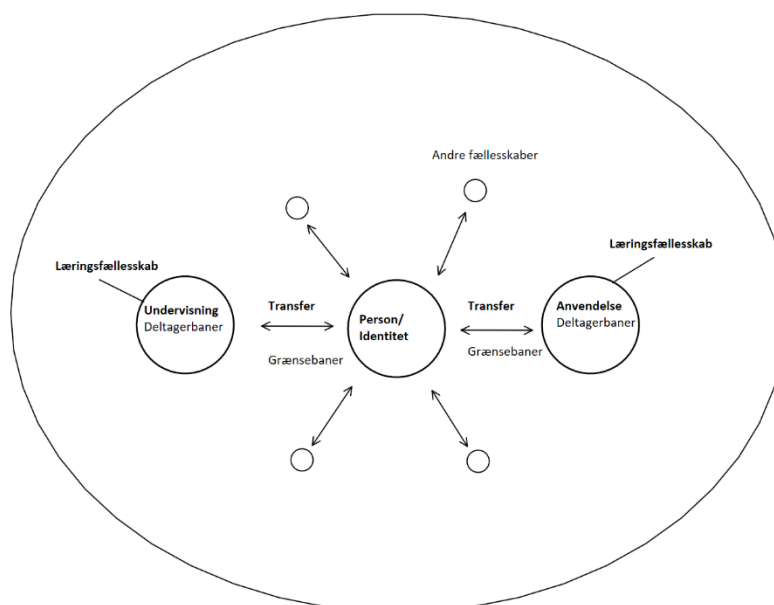
I denne udtalelse forklarer Louise, at hun gruer for at skulle vidensdele det, hun og en kollega har lært på et kursus, fordi hun simpelthen ikke kan overskue det. Det vil sige, at vi overordnet finder det muligt at argumentere for, at der er en generel tendens til, at medarbejderne ikke har overskud til læring, blandt andet fordi de, ifølge Maria:

“[...]skal kunne overskue det i forhold til ens kalender, for man bliver jo nødt til at aflyse nogle besøg, og der er nogle borgere, der kommer til at vente lidt på én. Så det er lidt sværere at finde balancegangen i det.” (Bilag 5.4, afsnit 6, s. 109).

For at opsummere er der en generel tendens til, at det kan være svært at overskue læring og udvikling. Dette kan have flere årsager, hvoraf de mest dominerende årsager omhandler overskud under forandringer, motivation når man ikke er en del af fællesskabet, det store antal af kurser, der både gør det svært at overskue mængden af læringsmuligheder, samt gør det uoverskueligt at skulle vidensdele den store mængde viden med samtlige kollegaer. Herunder opstår der i forbindelse med vidensdeling en problematik omkring hvor lang tid, der reelt går fra, medarbejderen har været på kursus, til det forventes vidensdelt.

4.4.0 Sammensmeltning – hvornår går transfer galt?

I følgende afsnit vil vi belyse, hvordan processen vedrørende overførslen af viden fra kursussammenhænge til anvendelse i praksis kan forstås med udgangspunkt i model 4, som vi i afsnit 2.5.1 introducerede som vores tilgang til at forstå, hvordan transfer er muligt ud fra en social læringsforståelse med henblik på at undersøge, hvordan viden opstår samt transfereres i og mellem læringsfællesskaber. Denne model ser ud som følger:



MODEL 4: TRANSFER I ET SOCIOKULTURELT OG SITUERET PERSPEKTIV (EGEN TILVIRKNING)

Som vi belyste i afsnit 2.5.1, anser vi identitet, herunder personorienterede faktorer, som noget, der influerer både de undervisningsorienterede såvel som de anvendelsesorienterede faktorer. Derudover anser vi undervisning [læs: kurser] som de fysiske såvel som praktiske rammer for et fællesskab i hvilket, der er mulighed for læring og opnåelse af viden og kompetencer, hvor anvendelse [læs: arbejdspladsen] tilmed anses som de praktiske såvel som fysiske rammer for et arbejdsorienteret fællesskab i hvilket, der er mulighed for læring samt anvendelse af det, der er blevet lært på kurser med henblik på, at det lærte kan blive en del af praksis. Med afsæt i et kombineret sociokulturelt og situeret perspektiv på transfer anser vi Wahlgren og Aarkrogs undervisningsorienterede såvel som anvendelsesorienterede faktorer som iboende i hver sit læringsfællesskab, hvorigennem de hver især påvirker individets identitet, når individet henholdsvis bevæger sig fysisk og mentalt via grænsebaner mellem læringsfællesskaberne, og når individet gennem aktive deltagerprocesser bevæger sig rundt i henholdsvis det undervisningsorienterede- og det anvendelsesorienterede læringsfællesskab. Derfor finder vi, at det er gennem disse fysiske og mentale bevægelser samt gennem individets aktive deltagelse i fælles virksomheder, at der opstår læring samt grundlag for at den viden, der skal transfereres mellem kursus og praksis, kan bidrage til yderligere læring i en kontekst, der afviger fra undervisningskonteksten. Derfor anser vi transfer som noget, der sker og eller er muligt, når aktører bevæger sig i og mellem læringsfællesskaber.

Med afsæt i denne forståelse af transfer vil vi i følgende afsnit opsummere på de resultater, vi løbende er kommet frem til igennem analysen, hvorfor resultaterne vil belyses med afsæt i model 4

med henblik på at skabe en samlet forståelse samt diskussion af de muligheder samt begrænsninger for transfer, der kan identificeres hos støttekorpsen.

4.4.1 Undervisningskontekst

Som der argumenteres for i afsnit 4.2 er det muligt at anskue en kursussituation som værende et praksisfællesskab, da et kursusfællesskab indeholder elementer af praksisfællesskabets tre dimensioner om henholdsvis gensidigt engagement, i form af en fælles forståelse af, at en kombination af forskellige arbejdsområder og kompetencer bidrager til nuancerede meningsforhandlinger om kursusfællesskabets formål, hvor kursisternes deltagelse i meningsforhandlinger tillige kan siges at være den fælles virksomhed, hvor undervisningsmaterialet tingsliggøres til konkrete redskaber og værktøjer. Samtidig besidder kursusfællesskabet elementer af fælles repertoire baseret på medlemmernes tidligere erfaringer og handlemønstre. Vi vil derfor argumentere for, at kursussituationen er den kontekst, som vi i modellen betegner som undervisningskonteksten, hvor medarbejderne oplever, at de gennem deltagelse og meningsforhandlinger får tingsliggjort nogle redskaber og værktøjer, som efterfølgende potentielt kan overføres til medarbejdernes arbejdsrelaterede praksis.

Vores informanter oplever alle, at de opnår relevant læring på kurser, hvilket åbner deres “[...]øjne for nogle andre handlemuligheder eller nogle andre tankegange[...]” (Bilag 5.2, afsnit 6, s. 58). Derudover finder vi det i afsnit 4.3.2 muligt at argumentere for, at medarbejderne med udgangspunkt i mesterlærebegrebet nødvendigvis vil opnå læring i et eller andet omfang, når de indgår i den sociale læringspraksis, som er situeret i en kursussituation, hvad end denne læring er direkte eller indirekte. Samtidig argumenteres der i afsnit 4.3.1 for, at kurser som oftest skaber rammer, som med udgangspunkt i Wahlgren og Aarkrog er transferfremmende. Disse rammer skabes gennem muligheden for praksisnær undervisning, hvor kursisterne sparrer og meningsforhandler omkring undervisningsindholdet med afsæt i de forskellige meningsfulde praksisser, som kursisterne også tager del i gennem deres arbejde, hvilket af informanterne beskrives som værende en vigtig faktor for muligheden for at overføre viden fra kursus til praksis. Medarbejderne modtager ofte forberedelsesmateriale fra kursets udbyder, hvilket kan påvirke medarbejdernes motivation for læring og transfer gennem målsætning.

For at opsummere anskuer vi en kursussituation som værende undervisningskontekst i model 4, i hvilken kursisterne kan opnå viden gennem deltagelse i meningsforhandlinger og udvikling af tingsliggørelser af det lærte i relation til disse meningsforhandlinger. Disse tingsliggørelser gør det muligt at overføre det lærte til anvendelseskonteksten – hvilket i denne kontekst er arbejdspladsen.

4.4.2 Anvendelseskontekst

Vi finder det muligt at argumentere for, at støttekorpsets praksis kan anses som værende det, vi i model 4 betegner for anvendelseskonteksten, da vi finder det muligt at argumentere for, at støttekorpsset kan betegnes som værende et praksisfællesskab, der besidder et gensidigt engagement, hvor medarbejderne i samspil kombinerer deres kompetencer på en måde, der gør det muligt for dem som fællesskab at favne en meget bred målgruppe samt at yde bostøtte i overensstemmelse med §85 og §82b, som er afdelingens overordnede formål. Ligeledes besidder støttekorpsset en fælles virksomhed, der kan argumenteres for at være både processen og produktet af medarbejdernes meningsforhandlinger omkring udarbejdelsen af et meningsfuldt kollektivt formål for arbejdspladsen. Som der argumenteres for i afsnit 4.1.2.0 tager afdelingens kollektive meningsforhandlinger udgangspunkt i en tingsliggørelse af afdelingens formål, som afdelingen pålægges af entiteter udenfor afdelingens praksisfællesskab, hvorfor dette formål ikke har mulighed for at blive meningsfuldt for medarbejderne, før det er blevet meningsforhandlet i fællesskabet på arbejdspladsen. Når afdelingens fælles virksomhed forstås som værende en proces, relateres dette til de processuelle meningsforhandlinger, der foregår mellem afdelingens ansatte, hvorimod produktet af den fælles virksomhed er afdelingens fælles formål, hvilket skaber grundlag for nye meningsforhandlinger og tingsliggørelser internt i afdelingen. Samtidig besidder støttekorpsets praksisfællesskab et fælles repertoire, hvor medarbejderne i afdelingen gennem fælles virksomhed har opnået nogle kollektive ressourcer for udøvelse af fællesskabets praksis. Dette repertoire kan argumenteres for at indeholde en individualitet i udførelsen af de daglige arbejdsopgaver, samt afdelingens fastlagte personale- og teammøder samt supervisioner, da disse kan anses som tilbagevendende meningsforhandlinger omkring afdelingens fælles virksomhed og dermed er essentielle for tilpasning og udvikling af nye ressourcer for afdelingens udførsel af praksis.

Dog finder vi, at der inden for støttekorpsets overordnede fællesskab eksisterer flere mindre fællesskaber bestående af henholdsvis kontorfællesskabet og de medarbejdere, der ikke kommer på kontoret, hvortil disse fællesskaber besidder forskellige udgangspunkter for gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire.

Generelt arbejder begge disse fællesskaber ud fra det samme overordnede formål om at yde bostøtte i overensstemmelse med §85 og §82b, men der er forskellige forståelser for, hvad der reelt er behov for, for at kunne udøve dette formål. Kontorfællesskabets gensidige engagement tager udgangspunkt i en kollektiv forståelse af et fælles behov for daglig interaktion for at kunne udføre

afdelingens fælles mål. Disse interaktioner argumenterer vi for, skaber grundlag for yderligere meningsforhandlinger, som ikke-deltagerne i kontorfællesskabet ikke har mulighed for at deltage i. Vi argumenterer herunder for, at disse meningsforhandlinger blandt andet indbefatter afdelingens overordnede mål, idet kontorfællesskabet gør brug af dette med henblik på at opnå sparring, der kan be- eller afkræfte medarbejderne i, at de arbejder i overensstemmelse med afdelingens overordnede mål. Dette argumenteres samtidig for at være formålet med afdelingens team- og personalemøder, da den tingsliggørelse, som medarbejderne forhandler ud fra til supervisioner, samt til team- og personalemøder, er den samme tingsliggørelse, der danner grundlag for de faglige meningsforhandlinger, der foregår i kontorfællesskabet. Derfor er det ikke urealistisk at kontorfællesskabet videreudvikler på denne tingsliggørelse, og derved skaber deres egen reviderede udgave.

I forhold til fælles repertoire finder vi det muligt at argumentere for at selvom afdelingen som helhed har nogle elementer, der kan betegnes som værende afdelingens fælles repertoire, er det samtidig muligt at argumentere for, at kontorfællesskabet i og for sig besidder deres eget fælles repertoire, hvilket er skabt gennem de daglige meningsforhandlinger, som medlemmerne af kontorfællesskabet deltager i. I afsnit 4.1.3.1 argumenterer vi for, at de daglige interaktioner på kontoret er en vigtig del af kontorfællesskabets praksis, da medarbejderne oplever at de ikke vil kunne udføre deres praksis, uden de daglige interaktioner med deres kollegaer. Derfor finder vi det muligt at argumentere for, at disse interaktioner kan anses som en del af kontorfællesskabets fælles repertoire, da medarbejderne gennem deres deltagelse i kontorfællesskabet har meningsforhandlet omkring afdelingens fælles virksomhed og er kommet frem til, at de finder det meningsfuldt, at møde ind på kontoret på daglig basis, hvorfor det at møde ind på kontoret anses som en essentiel del af kontorfællesskabets fælles repertoire. Derudover finder vi det muligt at argumentere for at et andet element af kontorfællesskabets fælles repertoire, er den jargon de har når de mødes på kontoret, da vi finder det muligt at argumentere for at de medarbejdere som møder ind på kontoret, gør dette fordi de har brug for, at få lidt sjov og ballade ind i en hverdag, der langt hen af vejen er præget af et psykisk hårdt arbejde, hvorfor denne jargon er en del af kontorfællesskabets fælles repertoire på samme måde som det at møde på kontoret er det.

Med afsæt i ovenstående finder vi det muligt at argumentere for at arbejdspladsen og dennes praksis kan siges at være det vi i modellen betegner som anvendelseskonteksten, da denne kontekst anses for at være de praktiske såvel som fysiske rammer for et arbejdsorienteret fællesskab, hvori der er mulighed for læring samt anvendelse af det, der er blevet lært på kurser, med henblik på, at det

lærte kan blive en del af praksis. Derfor vil følgende afsnit belyse, hvordan det er muligt at forstå, hvordan overførslen af viden fra undervisningskonteksten til anvendelseskonteksten foregår, med afsæt i analysens resultater.

4.4.3 Transfer gennem grænsebaner, identitet og tingsliggørelser

Måden hvorpå det for medarbejderne bliver muligt at transferere det, de lærer på et kursus, kan argumenteres for at foregå gennem de grænsebaner som individet [læs: medarbejderne], mellem undervisnings- og anvendelseskonteksten, metaforisk såvel som fysisk, bevæger sig i. Vi finder det muligt argumentere for, at transferprocessen kan forstås således, ud fra tidligere argumentation om at kursussituationen såvel som arbejdspladsen kan anses som værende praksisfællesskaber, hvorfor det, med afsæt i Wengers sociale læringsforståelse samt mesterlærebegrebets situerede perspektiv på læring, er muligt at argumentere for at medarbejderne i begge kontekster indgår i sociale læringspraksisser, hvor medarbejdernes deltagelse i disse praksisser skaber en påvirkning på individet, da læring opstår gennem udviklede relationer mellem praksis, rum, tid og sociale relationer (Lave, 2003, ss. 113-114). Samtidig er det muligt at argumentere for, at når medarbejderne deltager i begge former for læringspraksisser bevæger disse individer sig i grænsebaner mellem de to former for praksisfællesskaber, hvorfor det ifølge Wenger kan antages at medarbejderne ikke blot efterlader deres identitet på arbejdspladsen, når de er på kursus og omvendt (Wenger, 2004, s. 180). Ud fra Wengers forståelse af identitet som værende noget der skabes og videreudvikles gennem deltagelse og meningsforhandlinger i praksisfællesskaber (Wenger, 2004, s. 177; s. 190), er det muligt at argumentere for, at medarbejdernes deltagelse i praksisfællesskabet i undervisningskonteksten, kan siges at have en påvirkning på medarbejdernes identitetsforståelse, da medarbejderne på kurser indgår i meningsforhandlinger med de øvrige kursister og derved udvikler på deres identitet, hvorfor de, i overført betydning, nødvendigvis vil medbringe denne nye del af deres identitet, når de vender tilbage på arbejdspladsen.

Dog finder vi det samtidig muligt at argumentere for, at en anden måde hvorpå medarbejderne får mulighed for at transferere viden mellem kursus og praksis, er gennem tingsliggørelser. I afsnit 4.2 argumenterede vi for, at når medarbejderne indgår i meningsforhandlinger med andre kursister, skaber disse meningsforhandlinger mulighed for, at medarbejderne kan tingsliggøre undervisningsmaterialet til konkrete praksisnære arbejdsmetoder, som medarbejderne finder meningsfulde for deres arbejdsrelaterede praksis. I og med at medarbejderne på kurser får tingsliggjort undervisningsmaterialet, kan der argumenteres for at dette skaber nogle forudsætninger for at medarbejderne tilegner sig nogle konkrete redskaber og værktøjer, som de derefter har mulighed

for at overføre til læringsfællesskabet på arbejdspladsen, hvor disse skaber rum for nye meningsforhandlinger.

For at opsummere, betyder det at vi vil argumentere for at måden hvorpå læring og viden transfereres fra undervisningskonteksten til anvendelseskonteksten, foregår gennem det lærende individs deltagelse i meningsforhandlinger i sociale læringsfællesskaber, hvor det der læres i undervisningskonteksten, kan siges at have en påvirkning på individets identitet, hvorefter medarbejderen, via grænsebaner mellem kursusfællesskab og arbejdsfællesskab, i overført betydning, medbringer denne nye del af vedkommendes identitet, samt de tingsliggjorte arbejdsmetoder. Når medarbejderne medbringer disse tingsliggørelser samt identitet fra kursusfællesskab til arbejdsfællesskab, skaber denne overførsel mulighed for at disse tingsliggørelser kan blive genstand for nye meningsforhandlinger – altså at tingsliggørelserne gennem meningsforhandlinger bliver rekonceptualiseret i anvendelseskontekstens og dermed kan bidrage til yderligere læring på arbejdspladsen. Med afsæt i denne forståelse af, hvordan det er muligt at overføre viden opnået i en undervisningskontekst til en anvendelseskontekst, vil følgende afsnit, med udgangspunkt i ovenstående analyses resultater, belyse hvilke muligheder samt begrænsninger for transfer vi finder det muligt at identificere hos støttekorpsen.

4.4.4 Muligheder og begrænsninger for transfer hos støttekorpsen

Som det belyses i afsnit 4.3.1, oplever medarbejderne i støttekorpsen at de har rig mulighed for at kunne tage afsted på rigtig mange kurser, samt at de har stor medbestemmelse i forhold til at vælge, hvilke kurser de ønsker at komme på. Dette argumenteres for at være transferfremmende, da det ifølge Wahlgren og Aarkrog er fremmende for transfer, hvis den lærende oplever motivation, hvilket vi argumenterer for at der kan opnås, hvis den lærende selv har indflydelse på, hvilke kurser vedkommende sendes afsted på, og derfor selv kan se meningen med det, der skal læres på kurset.

Dog finder vi også at der opstår en problematik i forhold til muligheden for transfer, da der fra arbejdspladsens side ikke afsættes tid til forberedelse af de mange kurser og de medarbejdere, der ønsker dette, har svært ved at finde tid til det. Samtidig gør bostøtternes individuelle arbejde, at de selv skal finde tid til at tage på kursus, samtidig med at de skal finde ud af, hvilke kurser, der er meningsfulde for dem og for den praksis, som de er en del af, hvilket vi argumenterede for, at der kan være hæmmende for transfer, da medarbejdernes manglende tid samt overskud til at forberede sig til kurser samt tage afsted, kan have negative konsekvenser på medarbejdernes motivation.

I afsnit 4.3.2 argumenteres der for at der på arbejdspladsen generelt er en forventning om, at medarbejderne vidensdeler med afdelingens øvrige ansatte. Derudover skabes der af ledelsen nogle rammer, der gør det muligt for medarbejderne at meningsforhandle det, de på kurser har lært, med deres kollegaer. Disse rammer tager udgangspunkt i afdelingens personalemøder, hvor medarbejderne opfordres til at sige et par ord eller til at holde et mindre oplæg omkring deres kursusudbytte. Vi vil, som tidligere belyst, argumentere for at det, at medarbejderne af ledelsen opfordres til at vidensdele med resten af fællesskabet, samt at de har mulighed for at gøre det på personalemøder, kan anses som et fremmede element for transfer mellem kursus og praksis, da denne mulighed for vidensdeling peger på at afdelingen har et understøttende transferklima hvor der af både ledelse og kollegaer opfordres til anvendelse og implementering af det lærte.

Dog beskriver vores informanter at der på arbejdspladsen godt kan gå lang tid mellem de har været på kursus, til at de rent faktisk får mulighed for at vidensdele med resten af fællesskabet på disse personalemøder, hvilket vi finder det muligt at argumentere for kan være transferhæmmende, da der ifølge Wahlgren og Aarkrog gerne skal være mulighed for at medarbejderne, som kommer tilbage fra et kursus med ny viden, kan få mulighed for at afprøve det lærte i praksis i direkte forlængelse af læringssituationen, da udbyttet af kurset vil falde i tilfælde af, at der går for lang tid mellem læringssituation og anvendelse (Wahlgren, 2013, s. 19-20; Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 132-133). Netop fordi der ofte går lang tid fra medarbejderne har været på kursus til de får mulighed for at vidensdele med resten af personalegruppen, opstår der en tendens til at der primært vidensdeles i kontorfællesskabet, gennem den daglige sparring, hvorfor meget viden ikke når ud til de medarbejdere der ikke har deres daglige gang på kontoret. Dette argumenteres for at være problematisk for muligheden for transfer mellem kursusfællesskabet og arbejdspladsfællesskabet, da de meningsforhandlinger, som informanterne beskriver som gavnlige for overførslen af viden fra kursus til praksis, primært kommer til at være forbeholdt kontorfællesskabet, hvilket potentielt kan have negative konsekvenser for afdelingens overordnede læring og udvikling, da det hovedsageligt vil være medlemmerne af kontorfællesskabet, der får vidensdelt, eller meningsforhandlet, og dermed opnår en form for læringsudbytte af at være på kursus. Det betyder, at læringsudbyttet af kurserne vil være forbeholdt disse medarbejdere, hvorfor læringsudbyttet ikke transfereres ud til resten af afdelingen, hvilket kan siges at være hæmmende for muligheden for transfer, da det læringsudbytte, som nogle medarbejdere opnår på et kursus, ikke får mulighed for at blive en aktiv del af afdelingens fælles virksomhed og på sigt af det fælles repertoire. Det vil sige at der i støttekorpsset eksisterer nogle muligheder for, at der i afdelingens overordnede praksisfællesskab kan meningsforhandles omkring

de tingsliggørelser som medarbejderne får med sig efter deres deltagelse i undervisningskonteksten, da der i afdelingen er et understøttende transferklima, hvor der opfordres til at medarbejderne vidensdeler og lærer af hinanden, gennem fælles meningsforhandlinger på afdelingens personalemøder. Dog opstår der samtidige nogle begrænsninger for disse muligheder, da personalemøderne ikke foregår så ofte, hvorfor medarbejderne ofte vil være tilbøjelige til at tage disse meningsforhandlinger i kontorfællesskabet, hvorfor de reviderede udgaver af tingsliggørelserne fra kurserne ikke bredes ud til resten af afdelingen.

Og netop det at medarbejderne som ikke kommer på kontoret ikke indgår i disse forhandlinger, kan være medvirkende til at afdelingens fælles virksomhed bliver mindre fælles, hvilket grundlæggende er problematisk for medarbejdernes motivation for at tage del i afdelingens meningsforhandlinger på personalemøderne, idet de ikke-deltagende medarbejdere ikke fra starten inddrages i vigtige beslutninger, hvilket vi i afsnit 4.3.3 argumenterer for, at der kan få de medarbejdere som ikke kommer på kontoret til at føle, at deres ord kan få en mindre værdi, når hele afdelingen meningsforhandler på personalemøderne. Derfor finder vi det muligt at argumentere for, at der er en mulighed for, at disse medarbejdere ikke vil føle sig som en del af fællesskabet i afdelingen, samt at det for dem kan blive utrygt at skulle vidensdele gennem fælles meningsforhandlinger, selvom dette er noget der forventes af arbejdspladsen at de gør. Vi finder det muligt at argumentere for at, det at der er medarbejdere som ikke føler sig trygge i fællesskabet, samt at det forventes at medarbejderen der har været på kursus, uden videre kan videreformidle det lærte grundigt til resten af afdelingen på et personalemøde, kan anses for værende problematisk for afdelingens muligheder for at kunne overføre læring fra en kursuskontekst til deres praksis. Det at nogle medarbejdere ikke føler sig som en del af fællesskabet, samt føler en utryghed ved at skulle vidensdele med resten af personalegruppen skaber nogle begrænsninger for muligheden for transfer, da dette skaber for stor risiko for nederlag for den enkelte medarbejder, hvilket kun bidrager til yderligere utryghed i forbindelse med at skulle lære fra sig i en kontekst, hvor man ikke føler sig som en del af fællesskabet.

Grundlæggende betyder det, at den manglende fællesskabsfølelse i afdelingen er essentiel for afdelingens overordnede læringspotentiale, hvorfor vi yderligere finder det muligt at argumentere for at det faktum, at støttekorpsen er præget af mange forandringer og omstruktureringer, også kan anses for at være en betydelig begrænsning for muligheden for transfer i afdelingen. Som der argumenteres for i afsnit 4.3.3, finder vores informanter ikke afdelingens omstruktureringerne meningsfulde, da disse omstruktureringer er noget afdelingen pålægges af udenforstående entiteter, hvorfor

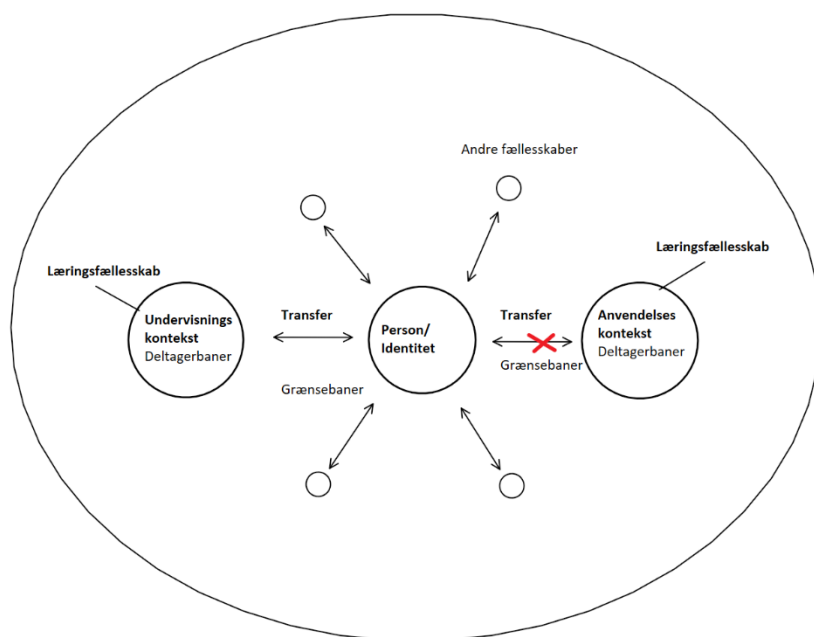
medarbejderne ikke har mulighed for at meningsforhandle disse forandringer og omstruktureringer, hverken i kontorfællesskabet eller i afdelingen som helhed, hvilket skaber alvorlige begrænsninger for muligheden for overførsel af viden. Da informanterne ikke finder omstruktureringerne meningsfulde, finder vi det muligt at argumentere for at medarbejderne i afdelingen vil blive mindre motiverede for, at indgå som aktive deltagere i nye fællesskaber, når disse medlemskaber, ifølge vores informanter, omstruktureres eller omorganiseres én gang om året. Dette kan argumenteres for at have en hæmmende effekt på medarbejdernes overskud til læring, da de, ifølge informanterne, som afdeling ikke kan rumme læring og udvikling, når de samtidig skal forholde sig til konstante forandringer, idet fokus i så fald primært vil være på at få den basale praksis til at fungere.

For at opsummere finder vi det muligt at argumentere for at der i støttekorpsset eksisterer flere muligheder for at transfer mellem kursussituation og praksis kan lykkedes, da medarbejderne oplever at have rig mulighed for at tage på mange forskellige kurser og derved opnå viden som kan overføres til arbejdspladsens praksis, samt mulighed for medbestemmelse i forhold til at vælge, hvilke kurser medarbejderne finder meningsfulde. Samtidig er der også på arbejdspladsen et understøttende transferklima, der gør det muligt for medarbejderne at meningsforhandle med fællesskabets øvrige medlemmer på afdelingens personalemøder, omkring det der læres i undervisningskonteksten.

Men på trods af at afdelingen besidder forskellige muligheder, som kan fremme muligheden for transfer mellem kursus og praksis, finder vi det muligt at argumentere for at der i støttekorpsset ligeledes opstår flere begrænsninger som hæmmer muligheden for transfer, da der i støttekorpsset er en generel tendens til at det kan være svært at overskue læring og udvikling. Dette kan have flere årsager, men vi finder, at de mest dominerende årsager omhandler; overskud under forandringer, motivation når man ikke er en del af fællesskabet, samt at det store antal af kurser både gør det svært at overskue mængden af læringsmuligheder, samt gør det uoverskueligt at skulle vidensdele den store mængde viden med samtlige kollegaer. Herunder opstår der i forbindelse med vidensdeling en begrænsning i forhold til, hvor lang tid der reelt går mellem medarbejderen har været på kursus til det forventes vidensdelt, hvorfor nogle af de meningsforhandlinger, vedrørende det medarbejderne lærer på kurser, kommer til hovedsageligt at blive vidensdelt inden for det mindre kontorfællesskab, og derfor ikke får mulighed for at blive en del af støttekorpssets overordnede fælles virksomhed og repertoire.

Med andre ord, finder vi at der grundlæggende er nogle gode muligheder for at transfer kan lykkes, men samtidig er der nogle transferhæmmende elementer, hvilket vi finder kan være årsag til

at medarbejderne ikke oplever at de kan bruge den viden, som deres kollegaer har opnået på eksterne kurser, i deres egen praksis. Det vil i forhold til model 4 sige at det, på trods af gode muligheder for transfer, grundlæggende går galt et sted i grænsebanerne mellem individ og anvendelse. På model 4 illustreres punktet, hvori vi finder det muligt at argumentere for, at transfer går galt. Dette vælger vi at illustrere således:



MODEL 4: TRANSFER I ET SOCIOKULTURELT OG SITUERET PERSPEKTIV - HVOR GÅR TRANSFER GALT? (EGEN TILVIRKNING)

Ud fra de problematikker, eller begrænsninger for transfer som vi i afsnittet har belyst, vil vi, med henblik på at optimere på muligheden for transfer hos støttekorpsset, gribe fat i emnerne: *omstruktureringer som grundlag for manglende overskud, antallet af kurser og kursernes relevans og vidensdeling.*

4.5 Omstruktureringer som grundlag for manglende overskud

Vi finder, at det grundlæggende er problematisk for afdelingens mulighed for transfer af viden fra eksterne kurser til anvendelse i praksis, at afdelingen altid er under forandring og omstrukturering. Som vi løbende har argumenteret for, er disse omstruktureringer ikke meningsfulde for medarbejderne, da de grundlæggende ikke har mulighed for ikke at følge trop. Det skaber problematikker i forhold til medarbejdernes motivation for at indgå som aktive deltagere i fællesskabet, hvorfor der potentielt kan være et stort antal medarbejdere, som ikke føler sig trygge ved kollektive meningsforhandlinger. At medarbejderne ikke føler sig trygge ved at deltage i kollektive meningsforhandlinger skaber problematikker i forbindelse med vidensdeling, da

medarbejderne i så fald sættes i en position, hvor risikoen for nederlag er relativt stor. Samtidig skaber den store mængde forandringer grundlag for manglende tid og overskud til faktisk at tage på kursus, da medarbejderne under sådanne forandringer bruger al deres energi på at få deres basale praksis til at fungere.

Dog er disse konstante forandringer og omstruktureringer bestemt af Aalborg Kommune, hvorfor hverken vi, afdelingens leder eller medarbejderne selv kan ændre dette. Altså kan vi ikke stoppe den store omstrukturering som afdelingen og flere andre af kommunens afdelinger står overfor, såvel som vi ikke kan bryde det mønster af omstruktureringer, flytninger og forandringer, som afdelingens praksis har båret præg af de sidste mange år. Det, vi kan gøre, er at belyse, hvor problematisk dette mønster faktisk er, samt hvilke konsekvenser det gennemgående har for medarbejdernes generelle trivsel og overskud samt lyst til læring.

4.6 Antallet af kurser og kursernes relevans

Eftersom vi grundlæggende ikke kan ændre på det faktum, at afdelingen i høj grad er præget af omstruktureringer, forandringer og flytninger, vil vi forsøge at omgå dette ved at fokusere på nogle elementer, som vi kan være med til at ændre med henblik på at optimere på afdelingens generelle udbytte af at sende medarbejderne på kurser. Som forklaret kan disse omstruktureringer, flytninger og generelle forandring have en betydning for medarbejdernes overskud til at tage på kurser, hvilket udelukkende forstærkes af det store antal kurser.

Selvom det faktum at medarbejderne får tilbudt et stort udvalg af kurser, samt har stor medbestemmelse i forhold til valg og fravalg af kurser – hvilket skaber øget motivation for læring og udvikling, kan anses som transferfremmende, finder vi det problematisk at der udbydes så mange kurser. Det store antal kurser gør det uoverskueligt for medarbejderne at engagere sig fuldt ud i læringssituationen på kurset, idet der grundlæggende ikke er tid til forberedelse – hverken mentalt eller til at medarbejderen kan nå at sætte sig ind i det, af kurset tilsendte materiale. At medarbejderne endvidere har et meget individuelt arbejde, hvorfor de selv skal finde tiden til at tage på kurser, skaber endnu engang grundlag for manglende overskud til læring og herunder transfer af viden. Endelig finder vi at det store antal kurser, samt det faktum at medarbejderne sendes på kurser på kryds og tværs af hinanden, gør det svært at overskue de meningsforhandlinger som er nødvendige for at kunne vidensdele det lærte, hvorfor det ikke altid lykkes at transferere det lærte og rekonceptualisere det på en meningsfuld måde.

At medarbejderne arbejder meget individuelt er en meget grundlæggende del af deres praksis og derfor ikke et element der umiddelbart står til at ændre. Dog finder vi det muligt at omgå denne

problematik ved at der fundamentalt skæres ned på antallet af kurser som medarbejderne får mulighed for, samt bliver opfordret til at deltage i. Vi finder det muligt at argumentere for at det hverken er gavnligt for arbejdsgiver eller medarbejder at udbuddet af kurser er så stort, da medarbejderne grundlæggende ikke får det optimale udbytte ud af kurserne, fordi der simpelthen ikke er tid eller overskud til hverken forberedelse med henblik på at opnå et optimalt læringsudbytte, eller til at få det vidensdelt og gjort til en aktiv del af praksis, hvorfor arbejdsgiveren ikke får det ønskede resultat ud af at sende sine medarbejdere på alle disse kurser. Derfor vil vi foreslå, at der skabes en struktur i anvendelsen af kurser som giver mening for afdelingens praksis. Her er vi opmærksomme på at der selvfølgelig er kurser som bestemte medarbejdere er nødt til at tage på, for at kunne udføre deres arbejde. Der kan her være tale om arbejdsmiljøkurser eller kurser rettet mod en specifik borgergruppe, som ikke er generel for hele afdelingen. Dog finder vi at mange kurser vil være gavnlige samt relevante for samtlige af afdelingens medarbejdere, hvorfor arbejdsgiver og medarbejdere vil få større udbytte af færre kurser og mere vidensdeling. Formålet med at medarbejderne generelt skal sendes på færre kurser, er at skabe mere tid og flere ressourcer til vidensdeling. For at tage afsæt i medarbejdernes nuværende udgangspunkt, er der per kursus cirka plads til tre kursister fra afdelingen, hvorfor det ikke vil være muligt for samtlige medarbejdere at komme på det samme kursus, selvom det ifølge vores informanter vil være gavnligt for at læring kan blive en del af praksis (Bilag 5.1, afsnit 6, s. 20). Eftersom at dette ikke er muligt, er den næstbedste løsning at forbedre afdelingens mulighed for vidensdeling. For at vidensdeling kan fungere optimalt er der brug for tid og ressourcer, hvilket vi finder muligt at argumentere for, kan skabes ved at medarbejderne generelt sendes på færre kurser, så det ikke er en overskuelig mængde viden der skal vidensdeles og derved overføres til praksis. Vi er i denne kontekst opmærksomme på at der kan være flere relevante kurser som afvikles over det samme tidsrum, samt at nogle kurser er mere omfattende end andre, hvorfor tidsperioden af kursernes forløb samt mængden af viden der skal transfereres til praksis kan variere. Dog har vi ikke stor viden omkring forholdene for disse, hvorfor vores forslag kan påvirkes af udenforstående faktorer. Dog finder vi det muligt at argumentere for, at det vil være gavnligt for vidensdelingen i afdelingen, hvis der udelukkende fokuseres på at få viden fra ét kursus inkorporeret i afdelingens praksis af gangen. Det vil sige at der grundlæggende kun vil være tre medarbejdere på kursus af gangen, hvorfor de har større mulighed for at vidensdele med deres kollegaer, hvilket burde mindske risikoen for nederlag, da afdelingens øvrige medarbejdere i så fald vil have mere overskud til at sætte sig ind i den medbragte viden og derved være mere motiverede for at få det inkorporeret i praksis. Disse kurser skal selvfølgelig være relevante for samtlige medarbejders praksis, hvorfor der i enkelte tilfælde vil

være medarbejdere som sideløbende med de tre, vil deltage i kurser der kun har relevans for de enkelte medarbejders egen praksis, og derfor ikke vil skulle vidensdeles med fællesskabet. Eksempelvis vil det ikke være meningsfuldt for afdelingen som helhed, hvis arbejdsmiljørepræsentanten har deltaget i et arbejdsmiljø kursus, hvor vedkommende har lært noget der udelukkende påvirker hans eller hendes egen praksis. Omvendt kan der være elementer af sådanne kurser som kan være relevante at dele, dog finder vi at det er i mindre grad end ved et kursus som er relevant for samtlige medarbejders praksis.

Det næste relevante punkt, vil være at skabe en fælles forståelse af hvilke kurser der er meningsfulde for afdelingen som helhed. Eftersom der grundlæggende er mange kurser, vil vi foreslå afdelingen at beslutningen om valg af kurser, samt hvilke medarbejdere der skal afsted på kursus, tages op til meningsforhandling på de personalemøder som afdelingen har hver anden måned. Det er i denne kontekst essentielt at påpege, at kurser har forskellig længde, samt at mængden af viden der skal overføres til praksis kan variere, hvorfor det i nogle tilfælde kan tage længere tid end i andre tilfælde at få den nye viden til at blive en del af afdelingens fælles virksomhed og med tiden til en del af deres fælles repertoire. Derfor påtænker vi ikke at meningsforhandling omkring hvilket kursus der er næste fokuspunkt, samt hvilke medarbejdere der skal på dette kursus, nødvendigvis skal foregå på hver eneste personalemøde, idet det potentielt kan tage længere tid at få den nye viden inkorporeret i praksis. Derfor vil vi foreslå at disse meningsforhandlinger foregår, når medarbejderne og ledelsen har en oplevelse af, at det der blev lært på sidste kursus, har fået fodfæste i medarbejdernes daglige praksis, hvorfor det ikke vil blive glemt, når det bliver tid til nye meningsforhandlinger om nye kurser. Vi er i denne optik opmærksomme på at det kan betyde at afdelingen som helhed, såfremt der er tale om mere omfangsrige kurser, muligvis kun har tid og overskud til mellem 2-4 kurser om året. Selvom det kan lyde af lidt, finder vi at både arbejdsgiver og medarbejdere i realiteten vil få mere ud af disse få kurser, da der så vil være mulighed for at sætte tid og ressourcer af til at få den nye viden delt, meningsforhandlet og afprøvet, så den nye viden ikke går i glemmebogen og derimod kan blive en del af medarbejdernes praksis, såfremt dette er meningsfuldt for dem.

4.7 Vidensdeling

Med udgangspunkt i at afdelingen vælger at sende deres medarbejdere på færre kurser, vil vi argumentere for at der vil være mere tid og flere ressourcer til selve vidensdelingsprocessen, hvorfor vi finder at følgende forslag til forbedringer vil skabe en mere optimal vidensdeling mellem medarbejderne. Vores første punkt tager udgangspunkt i perioden lige efter endt kursus, hvori vi vil foreslå medarbejderne, de tre der er på kurset sammen, sætter sig sammen og gennem

meningsforhandling får formuleret deres tanker omkring, hvad de oplever at deres udbytte af kurset har været, hvilke elementer af kurset der i deres optik er relevant for afdelingen, og hvordan de forestiller sig at det kan anvendes i praksis. På den måde får kursus-deltagerne meningsforhandlet læringsudbyttet på en måde der gør den opnåede viden værdifuld og anvendelig, samt skaber motivation for sammen at dele denne viden med de øvrige medarbejdere. Fordelen ved at de tre kursusdeltagere skal meningsforhandle dette i samspil, fremfor blot at skrive deres egen individuelle tanker ned, er for at skabe tryghed i vidensdelingsprocessen, samt for at motivere hinanden til faktisk at skulle lære fra sig. Vi finder at dette vil være en anvendelig tilgang, da medarbejderne allerede har succesfulde oplevelser med en metode der har lighedstegn med ovenstående. Det ses eksempelvis hos Heidi der forklarer at når hun har deltaget i et kursus at hun “[...]tilbage i praksis, [...] plukker [...]lidt i noget. Jeg kan ikke huske, at jeg nogensinde har anvendt noget fuldstændigt fra start til slut. Altså så plukker jeg lidt, hvor jeg synes, at det kunne give rigtig god mening[...].” (Bilag 5.3, afsnit 6, s. 86). Problematikken ved den eksisterende metode er dog, at den ikke delagtiggøre de øvrige medarbejdere i kursus-deltagerens viden, hvorfor vigtig viden går tabt. Samtidig finder vi det anvendeligt, fordi det skaber grobund for en fælles forståelse, af hvilke kursus elementer der havde særlig værdi for de enkelte kursusdeltagere, og hvordan dette kan bidrage til en fælles praksis. Derudover skaber meningsforhandlingerne grundlag for en vidensdeling der, om ikke andet, er meningsfuld for de tre medarbejdere som har deltaget i kurset, hvorfor de gennem udarbejdelsen af den tingsliggørelse, der er deres samlede oplevelse af kursusudbyttet og de dertilhørende anvendelsesmuligheder, ud fra hvilken der tilbage i afdelingens praksisfællesskab kan meningsforhandles yderligere. Rationalet med dette tiltag tager udgangspunkt i informanternes egne oplevelser med hvad der tidligere har fungeret for dem. Herunder beskriver Louise eksempelvis at:

“Jeg vil helt klart foretrække at være sammen med nogen, for jeg fungerer bedst med at kunne tænke tingene højt[...]jeg fungerer helt klart bedst i at gøre ting og omsætte ting til en del af min hverdag, hvis det er noget, jeg kan få... Ligesom jeg nogle gange synes, det er bedst at skrive ting, for det skal ud gennem min hånd for at sidde fast heroppe. Jeg tager mange noter, når jeg er til undervisning også[...]Jeg synes, det fungerer bedst, at man er sammen, helt klart.” (Bilag 5.1, afsnit 6, s. 21).

I denne udtalelse beskriver Louise netop at hun fungerer bedst med at være afsted på kursus med andre, for at hun får mulighed for at tænke højt. Denne udtalelse peger på, at meningsforhandlinger

omkring kursets udbytte med de kollegaer som vedkommende er på kursus med, ikke nødvendigvis er en ny ting for medarbejderne. Dog virker det ud fra vores undersøgelse til, at denne viden bliver blandt kursUSDeltagerne, hvorfor vi finder at en tingsliggørelse af disse meningsforhandlinger vil gøre det nemmere for kursUSDeltagerne at vidensdele med deres øvrige kollegaer, da der i så fald vil være noget materiale at tage udgangspunkt i. At Louise ligeså beskriver at hun bedst kan huske det lærte, hvis hun skriver det ned, peger på at en sådan tingsliggørelse ligeså vil være gavnlig for medarbejderne i deres arbejde med vidensdeling og det at lære fra sig. Samtidig finder vi det gavnligt at medarbejderne fortsætter med at tage på kursus i hold af 3, da Cecilie netop udtaler at det i såfald er nemmere at få det lærte anvendt i praksis, da:

“[...]man lige [kan] holde hinanden op på: ‘får du brugt det der’ eller jeg kan sige ‘jeg fik sgu brugt det her som vi har lært på kursus, det fungerede mega godt’, og inspirere hinanden til at bruge det man har lært. (Bilag 5.2, afsnit 6, s. 60)

Herefter vil vi foreslå at den tingsliggørelse som kursus-deltagerne i samspil har udviklet, medbringes til det efterfølgende personalemøde, med henblik på at anvende tingsliggørelsen som grundlag for yderligere meningsforhandling – denne gang blandt samtlige medarbejdere. Rationalet for dette er, at gøre det meningsfuldt for afdelingen som helhed, at skulle lære det, kursus-deltagerne har lært. Det kan eksempelvis foregå ved at kursus-deltagerne holder et oplæg, i hvilket de forklarer den tingsliggørelse de har konstrueret, og herunder hvordan de forestiller sig at det kan blive anvendt i praksis. Herefter vil det være gavnligt, hvis de øvrige medarbejdere kan indgå i en faglig dialog omkring fordele, ulemper og anvendelsesmuligheder af det de lige har hørt. Denne kollektive meningsforhandling bør ende ud i en kollektiv tingsliggørelse, i hvilken en ordstyrer [læs: lederen], skriver de aftalte fokuspunkter ned på skrift, så medarbejderne får noget konkret fysisk materiale, der beskriver hvilke målsætninger de i fællesskab er kommet frem til, at samtlige medarbejdere skal arbejde videre med. Dette vil, med udgangspunkt i Wahlgren og Aarkrog, kunne siges at være transferfremmende, da medarbejderne i så fald har en forståelse af hvad der forventes af dem og hvordan de skal arbejde videre med det. Vi finder at dette vil være gavnligt for afdelingen, da Heidi eksempelvis beskriver at “[...]når man kommer tilbage... Det kræver rigtig meget at huske at skulle anvende de her ting, som man så også har lært.” (Bilag 5.3, afsnit 6, s. 86), hvorfor det vil være gavnligt at konstruere et konkret fysisk materiale, som medarbejderne kan arbejde ud fra. Efter mødes foreslår vi at denne skriftlige tingsliggørelse sendes ud på mail til samtlige medarbejdere, bliver slået op på intranettet samt hænger i fysisk form på kontoret, så alle kan tilgå målsætningerne på alle tider

af døgnet. Formålet med at samtlige medarbejdere skal deltage i meningsforhandlingerne er at skabe en fornemmelse af medinddragelse blandt medarbejderne, så tingsliggørelsen – altså målsætningerne, kan gøres til deres egne, så de medarbejdere der ikke har deltaget i det pågældende kursus, bliver motiveret for faktisk at lære at anvende den viden deres kollegaer kommer med. På den måde kan det lykkes medarbejderne at skabe det Wenger vil betegne som gensidig ansvarlighed omkring deres fælles læring og udvikling – altså en kollektiv forhandling, forståelse og vurdering af, hvilke elementer af den viden som er blevet medbragt fra kurset, som kan anses som værende af betydning for afdelingens samlede udvikling.

Efter personalemødet vil vi foreslå, at medarbejderne hver især, fordi deres praksis netop er så præget af individualitet, hvorfor de ikke har mulighed for at meningsforhandle om målsætningerne hver dag, bør forsøge at inkorporere disse målsætninger i deres daglige praksis. Som udgangspunkt afsættes der i første omgang en måned til dette, da vi er bevidste om at det grundlæggende vil kræve en længere tidsperiode at gøre en fælles virksomhed til et fælles repertoire. Hertil tager vi udgangspunkt i informanternes beskrivelser af at de lærer mest når de er ude ved deres borgere og her får mulighed for at afprøve det lærte i praksis, da Cecilie eksempelvis udtaler at hun lærer mest når “[...]man tager det man har lært med ud i praksis og så afprøver det. Altså det er.. det er der hvor jeg tænker at udviklingen sker.” (Bilag 5.2, afsnit 7, s. 67), samt Louise der forklarer at der hvor hun oplever at hun udvikler sig mest “[...]er ude ved borgeren.” (Bilag 5.1, afsnit 7, s. 33). Med afsæt i at informanterne oplever at de lærer og udvikler sig ved at afprøve det lærte i praksis, finder vi det muligt at argumentere for, at medarbejderne vil have større mulighed for at opdage eventuelle fejl og mangler ved deres målsætninger – eller potentielt finder flere anvendelsesmuligheder, ved reelt at have tid til at afprøve det lærte i praksis. Herved får medarbejderne mulighed for at gøre målene til deres egne, hvilket grundlæggende vil skabe større motivation og læringsvillighed og som derved er transferfremmende.

Derfor vil det være fordelagtigt hvis denne tingsliggørelse tages op til afdelingens teammøder, som ifølge vores informanter afholdes den måned hvor der ikke afholdes personalemøder (Bilag 5.2, afsnit 5). Formålet med at tage tingsliggørelsen op til teammødet er, at medarbejderne her har haft en måned til hver især at afprøve de meningsforhandlede målsætninger, hvorfor de vil have mere ejerskab over disse, samt have mulighed for at videreudvikle og forbedre målsætningerne gennem egen erfaring med anvendelsen af de eksisterende målsætninger. Derfor er det forventeligt at medarbejderne vil være mere motiverede for at indgå i meningsforhandlingerne på teammødet, end de i første omgang har været det til meningsforhandlingerne på personalemødet, da medarbejderne

qua deres større ejerskab over tingsliggørelsen, umiddelbart vil have mere at skulle have sagt, end da de blot blev introduceret til et kursus deres kollegaer havde været på. For at det andet sæt meningsforhandlinger ikke skal blive for tidskrævende og uoverskuelige, finder vi det fordelagtigt at disse foregår til teammøder, da der i så fald er færre mennesker at forhandle med. Formålet er at medarbejdere i deres teams skal meningsforhandle den tingsliggørelse, som målsætningerne er, igen – nu med nye perspektiver skabt gennem afprøvning i praksis – hvilket bør skabe en forbedret og mere realistisk udgave af målsætningerne.

Den efterfølgende måned vil vi foreslå, at medarbejderne arbejder ud fra den reviderede udgave af den oprindelige tingsliggørelse, som de i hvert enkelt team er kommet frem til, med henblik på i praksis at undersøge og afprøve fordele, ulemper og anvendelsesmuligheder af de nye reviderede udgaver af afdelingens fælles målsætninger.

Herefter vil det være gavnligt, at de forskellige teams til personalemødet får mulighed for, i deres teams at evaluere på den foregående måned og herunder meningsforhandle, hvilke elementer af deres reviderede udgave af afdelingens målsætninger, som har fungeret og hvilke der ikke har.

Herefter vil vi foreslå at afdelingen mødes til en kollektiv meningsforhandling, hvor de enkelte teams, hver især skal præsentere det de, i den korte meningsforhandling i starten af mødet, er kommet frem til. Disse præsentationer skal skabe grundlag for yderligere meningsforhandlinger i afdelingen som helhed, hvilket gerne skal munde ud i en ny tingsliggørelse, der beskriver hvordan medarbejderne, efter at have afprøvet det i praksis, revideret tingsliggørelsen og endnu engang afprøvet den i praksis, har konstrueret en fælles forståelse af hvordan denne viden kan og faktisk allerede er blevet anvendt i praksis. Det er til denne meningsforhandling fordelagtigt, hvis hver team vælger en ordstyrer, for på den måde at skabe en struktur der giver plads til alle perspektiver på sagen, uden forhandlingen ender i kaos.

Vi finder det muligt at argumentere for, at jo flere gange disse målsætninger bliver afprøvet og meningsforhandlet i både teams og til personalemøder, jo større chance er der for at det lærte bliver en del af afdelingens fælles repertoire. Først når det lærte er blevet en del af det fælles repertoire kan transfer af viden fra en undervisningskontekst til en anvendelseskontekst siges at være lykkedes optimalt. Derudover findes det, med udgangspunkt i informanternes udsagn, gavnligt at tingsliggørelserne bliver taget op til forhandling af flere omgange, da blandt andet Heidi udtaler at det har fungeret godt for hende:

“[...]at man har nogle undervisningsdage og kommer tilbage og arbejder lidt med det og så tilbage igen, fordi der er nogle ting, man så skal have fulgt op på. Det er det, der sidder

bedst i mig, jeg kan mærke, det er de metoder, der sidder bedst forankret i mig, og som jeg kan anvende uden egentlig at skulle tænke alt for meget over det.” (Bilag 5.3, afsnit 6, s. 87).

Vi vil i denne kontekst gøre opmærksom på, at det i vores optik er både tids- og ressourcekrævende at transferere viden fra en kursuskontekst til en arbejds kontekst, såfremt dette skal gøres på en måde, hvor transfer reelt vil skabe det optimale udbytte. Vi finder det muligt at argumentere for, at det vil være gavnligt for både medarbejdere og arbejdsgiver at fokusere på kvalitet frem for kvantitet i forbindelse med læring på arbejdspladsen, hvorfor ovenstående forslag til eventuelle forbedringer kræver både tid og overskud. Dette overskud vil eventuelt kunne findes ved nøje udvælgelse af kurser, samt en kraftig nedskæring på antallet af disse. Endelig vil vi argumentere for at større overskud til læring vil kræve at medarbejderne får en arbejdsplads der ikke altid er på vej videre, inden den overhovedet har fået mulighed for at etablere og konstruere sig selv. Omend sidstnævnte ikke er noget hverken vi, afdelingens leder eller medarbejderne har mulighed for at ændre, finder vi det muligt at argumentere for, at kvalitet frem for kvantitet i forbindelse med kurser, vil skabe en markant forbedring af medarbejdernes læringsudbytte, idet der i så fald vil være muligt faktisk at få implementeret kursus viden i den daglige praksis, hvorfor medarbejderne, samt arbejdsgiveren reelt får det ønskede udbytte ud af eksterne kurser.

For at opsummere:

- ❖ Vi finder det nødvendigt at belyse, hvor problematisk det mønster af konstante omstruktureringer, flytninger og generelle forandringer, som afdelingen er præget af, er for medarbejdernes generelle trivsel og overskud til læring.
- ❖ Vi foreslår, at afdelingen fokuserer på kvalitet frem for kvantitet og herunder skærer drastisk ned på antallet af kurser for i stedet at fokusere på at forbedre betingelserne for vidensdeling.
- ❖ Herunder vil vi foreslå, at afdelingen for at forbedre betingelserne for vidensdeling, fokuserer på udelukkende at få viden fra ét kursus inkorporeret i afdelingens praksis ad gangen. Vi finder det herunder essentielt, at medarbejderne i samspil udvælger de kurser, som de gennem meningsforhandling har opnået en kollektiv forståelse af, som værende mest gavnlige for praksisfællesskabet som helhed.

- ❖ I forhold til selve vidensdelingen starter denne i perioden lige efter endt kursus. Vi foreslår, at de medarbejdere, som sammen har deltaget i et kursus, meningsforhandler deres kursusudbytte for at skabe en tingsliggørelse, der afspejler deres tanker omkring kursusudbytte og dettes anvendelighed i praksis.
- ❖ Denne tingsliggørelse skal medbringes til afdelingens næste personalemøde, med henblik på at skabe grundlag for en kollektiv meningsforhandlingsproces omkring kursets anvendelighed i relation til afdelingens fælles praksis. Hertil vil vi foreslå, at kursus-deltagerne på personalemødet holder et oplæg omkring deres udbytte af kurset.
- ❖ Efter dette oplæg, indledes en faglig dialog blandt alle afdelingens medarbejdere omkring fordele, ulemper og anvendelsesmuligheder.
- ❖ De vigtigste pointer fra denne dialog nedskrives til en fysisk tingsliggørelse, hvor afdelingens aftalte og forhandlede fokuspunkter nedfældes til konkrete målsætninger, som afdelingen og medarbejderne kan arbejde videre med efter personalemødets afslutning. Vi foreslår, at dette skriv bliver tilgængelig for alle medarbejdere på alle tidspunkter.
- ❖ Efter personalemødet foreslår vi, at medarbejderne hver især gør et ihærdigt forsøg på at inkorporere målsætningerne i deres daglige arbejde. Der sættes som udgangspunkt en måned af til dette, hvorefter vi foreslår at målsætningerne tages op til revision i de forskellige teams, hvorefter de reviderede målsætninger afprøves frem til næste personalemøde.
- ❖ Til næste personalemøde foreslår vi, at de enkelte teams hver især præsenterer deres reviderede udgaver af målsætningerne med henblik på kollektiv meningsforhandling omkring udarbejdelse af en forbedret version af den oprindelige tingsliggørelse.
- ❖ Slutteligt vil vi pointere, at der kan være stor forskel på, hvor lang tid det reelt tager at få viden transfereret og vidensdelt i en sådan grad, at det lærte er blevet en del af praksisfællesskabets fælles repertoire. Hvor stor en tidsperiode der skal afsættes til implementering af kursusviden, kommer an på længden af kurset og omfanget af det lærte. Dog finder vi det muligt at argumentere for, at jo flere gange disse målsætninger bliver afprøvet i praksis og meningsforhandlet i fællesskabet, desto større chance er der for at det lærte bliver en anvendelig del af afdelingens fælles repertoire. Først når det lærte er blevet en del af det fælles

repertoire kan transfer af viden fra en undervisningskontekst til en anvendelseskontekst siges at være lykkedes optimalt, og så har både arbejdsgiver og medarbejdere fået det optimale udbytte af eksterne kurser.

5.0 Metodologisk diskussion over specialets verifikation

I det følgende afsnit diskuteres specialet ud fra verifikationskriterierne; validitet, reliabilitet og generaliserbarhed med henblik på at verificere specialets resultater.

5.1 Validitet

Validitet vedrører undersøgelse af “[...]i hvilket omfang vores observationer i virkeligheden afspejler de fænomener eller variable, vi interesserer os for[...]” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 272). Med andre ord omhandler validering specialets resultaters gyldighed, altså hvorvidt vi undersøger det, der er formålet at undersøge (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 272).

Hertil kan der anvendes håndværksmæssig validitet som udgangspunkt for at undersøge, hvorvidt specialet undersøger det, som det har til formål at undersøge. Dette indebærer en anskuelse af validering som værende en vedvarende proces, der foregår i samtlige faser af specialets udarbejdelse, hvorfor følgende afsnit har til formål at belyse, hvordan denne validering har fundet sted.

For at sikre undersøgelsens relevans har vi i vores problemfelt og state of the art belyst relevant eksisterende forskning, hvilket skaber transparens omkring specialets fundament. Denne transparens går ligeledes igen gennem hele specialet, hvor metatekster anvendes som grundlag for at sikre gennemskuelighed for læseren. Dette ses ligeså i empiriindsamlingen hvor både de valg, vi traf før interviewene, såvel som de valg vi løbende traf og de hændelser og dertilhørende valg, som vi ingen indflydelse har haft på, men som stadig har haft indflydelse på specialet, er blevet beskrevet. Denne gennemskuelighed er anvendt med henblik på at opnå troværdighed gennem transparens.

Eftersom vi, som det belyses i afsnit 2.5.0, er interesserede i at undersøge, hvordan de sociale processer og interaktioner påvirker muligheden for at transfer af viden fra en kursuskontekst til en arbejdskontekst kan lykkes, vil det være oplagt at have anvendt fokusgruppeinterviews med henblik på at kunne have observeret på informanternes interaktion med hinanden, herunder sprog, gestik, toneleje og evne til at give hinanden plads, hvilket kunne have bidraget til en bedre forståelse af den virkelighed, som informanterne beskriver. Det var dog på grund af covid-19 ikke muligt at afholde fokusgruppeinterviews fysisk, da vores informanter arbejder med en sårbar målgruppe. Derfor finder vi at de valideringsmæssige fordele ved at have anvendt fokusgruppeinterviews ikke ville være opnået, når et sådant ville være foregået virtuelt, da vi i så fald ikke ville have haft mulighed for at observere på den naturlige dialog og interaktion mellem informanterne, hvorfor det fundamentalt ville have kunnet gøre vores undersøgelse mindre valid. Derfor anvendte vi i stedet virtuelle

enkeltmandsinterviews for på den måde at opnå en forståelse af, hvordan den enkelte informant forstår og oplever de sociale processer og interaktioners betydning. Dette gjorde det muligt at søge efter overensstemmelser mellem informanternes individuelle forståelser og hermed skabe forståelse for deres kollektive virkelighed. Med henblik på at kunne undersøge disse sociale processers betydning for afdelingens læringsudbytte anvender vi Wengers sociale læringsteori, hvilket skaber teoretisk grundlag for at undersøge de sociale processer, der foregår i et læringsfællesskab. Eftersom at denne teori er et fokusområde gennem hele specialet og herunder afspejles i specialets problemformulering, er teorien med til at sikre at det der ønskes undersøgt faktisk bliver undersøgt.

I forhold til validiteten af de udførte interviews omhandler dette “[...]troværdigheden af interviewpersonens beskrivelser og kvaliteten af interviewprocessen[...]” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 275). Med henblik på at validere selve interviewprocessen har vi i afsnit 3.2.2 forsøgt at skabe transparens omkring interviewenes forløb i henhold til den forudbestemte plan. Herunder belyser vi blandt andet, hvordan der på grund af interviewenes virtuelle form opstod en del afbrydelser, som havde betydning for det naturlige flow i samtalen. Dog finder vi ikke at disse afbrydelser har en reel påvirkning på interviewenes validitet, da vi i samarbejde med informanterne hurtigt fik samtalen tilbage på sporet. Dette var blandt andet muligt, ved at vi valgte alle at være tilstede under de interviews, hvor dette var en mulighed, hvilket gjorde at et medlem af gruppen altid havde fokus på, at samtlige relevante spørgsmål blev stillet og tilfredsstillende besvaret. Med henblik på at sikre troværdigheden af informantens udtalelser har vi under interviewene anvendt fortolkende spørgsmål til at sikre, at vi som forskere har forstået informanternes ord, som de af informanten var ment. Vi er i denne kontekst opmærksomme på at en informant kan vælge at tale usandt, hvilket i teorien kan svække validiteten. For at undgå dette, anvender vi i analysen det socialkonstruktivistiske sandhedsbegreb som valideringsramme, hvorfra vi anser udsagn som valide, hvis der er sammenhæng mellem informanternes udtalelser i en sådan grad, at de afspejler en kollektiv virkelighed.

Med henblik på at sikre validiteten af vores transskriptioner, da disse er transskriberet af forskellige gruppemedlemmer, opstillede vi før transskriberingsprocessens påbegyndelse et regelsæt, ud fra hvilket transskriberingerne blev udarbejdet. Dette regelsæt sikrer en kollektiv forståelse af eksempelvis valg af pauser, tegn ved eventuelle forstyrrelser eller gestik og tonefald, som kan have en betydning for, hvordan informantens ord skal forstås korrekt. Herunder blev transskriberingerne, fordi vi arbejder socialkonstruktivistisk og derfor blandt andet er interesserede i de specifikke ord der anvendes om vores undersøgelsesområde og den virkelighed, som informanter sammen har konstrueret, skrevet meget ordret ned, for at sikre at vigtige mønstre ikke blev overset.

Med henblik på at sikre validiteten af vores analyse har vi forholdt os empirinære i forbindelse med enhver argumentation. Herunder har vi anvendt socialkonstruktivismens sandhedsbegreb til at sikre, at vores argumentation har grundlag for en fælles forståelse af informanternes virkelighed. Vi er herunder opmærksomme på at vores informanter, som det belyses i analysen, alle tilhører afdelingens kontorfællesskab, samt alle er kvinder sidst i 30'erne. Det betyder, at informanterne repræsenterer en specifik gruppe af medarbejderstaben, hvorfor vores informanter ikke repræsenterer det fulde omfang af afdelingen. Vi finder det muligt at denne segmentering af informanterne kan have påvirket muligheden for at afdække alle variationer og vinkler af mangfoldigheden i afdelingen, hvorfor vi finder, at en yderligere undersøgelse af oplevelser fra medarbejdere, der ikke kommer på kontoret, mændene i afdelingen eller medarbejdere i andre aldersgrupper vil kunne bidrage til en mere omfattende og nuanceret udgave af specialets undersøgelse samt resultater. I forhold til validiteten af vores analyse betyder det, at vores fortolkningssystem ikke er bredt nok til at forstå det fulde omfang af afdelingens virkelighed, hvilket kan have gjort analysen mindre valid. Dog er vi meget opmærksomme på dette, hvorfor der i analysen er stor transparens omkring, at den virkelighed som informanterne beskriver omkring de kollegaer der fravælger kontoret, har udgangspunkt i informanternes egne oplevelser og opfattelser, hvorfor disse ikke nødvendigvis vil afspejle de medarbejdere der fravælger kontorets oplevelser og opfattelser. At vores fortolkningssystem ikke omfavner afdelingens mangfoldighed, kan dog have en betydning for specialets pragmatiske validitet, idet vores forslag til forbedringer er udarbejdet ud fra en analyse af de fire informanters oplevelser, hvorfor disse forbedringer ikke nødvendigvis vil være meningsfulde for de øvrige medarbejdere. Derfor ville det for specialets pragmatiske validering være fordelagtigt at have adgang til den eller de virkeligheder, som eksempelvis de medarbejdere der fravælger kontoret, er i en anden aldersgruppe eller har et andet køn, oplever. Dette har dog ikke været muligt, da de pågældende medarbejdere ikke ønskede at deltage i vores undersøgelse. Det er dog lykkedes os at interviewe to forskellige professioner under samme jobfunktion, herunder to socialrådgivere og to socialpædagoger, hvorfor vores undersøgelse på dette område favner et bredere fortolkningssystem og dermed øges validiteten.

I afsnit 4.4.0 skaber vi et overblik over analysens resultater, og hvordan disse i samspil belyser begrænsninger såvel som muligheder for transfer af viden fra en kursuskontekst til en praksiskontekst, hvilket skaber grundlag for at samle op på besvarelsen af problemformuleringen og herunder de første to ud af tre undersøgelsesspørgsmål samt skaber udgangspunktet for vores besvarelse af det tredje underspørgsmål, hvilket øger validiteten.

Selvom der er visse aspekter som svækker undersøgelsens validitet, finder vi det muligt at argumentere for at vores undersøgelse undersøger det, som den har til formål at undersøge. For at øge validiteten vil det være fordelagtigt yderligere at anvende henholdsvis kommunikativ - og pragmatisk validering. Hvor kommunikativ validering vil kunne opnås gennem afprøvning af analysens gyldighed i faglig samtale med enten andre forsker [læs: forskervalidering] eller vores informanter [læs: publikumsvalidering], vil pragmatisk validering kunne opnås gennem en undersøgelse af hvorvidt specialets resultater kan anskues som brugbare og omsættelige i virkeligheden. Selvom det ifølge Kvale og Brinkmann ikke vil være nødvendigt at opnå "Ydre bekræftelse eller officielt validitetsblåstempling[...] når valideringen er indlejret i alle faser af vidensproduktionen gennem en interviewundersøgelse." (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 279), hvilket vi finder det muligt at argumentere for at vores validering er, finder vi det alligevel relevant at validere vores undersøgelse yderligere. Derfor vil vi i perioden mellem aflevering og specialeforsvar forsøge at opnå publikumsvalidering og pragmatisk validering af specialets undersøgelse.

5.2 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler troværdigheden såvel som konsistensen af de resultater, der skabes gennem forskning. Med andre ord handler det om, hvorvidt resultaterne kan reproducere – enten på andre tidspunkter og eller af andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 271-272). Dermed relaterer reliabiliteten af specialets undersøgelse sig til, hvorvidt det vil være muligt for andre forskere at opnå samme empiriske data samt resultater, såfremt de anvender samme metodologiske undersøgelse som anvendes i specialet.

Da vi til specialets undersøgelse anvender narrative semistrukturerede interviews til indsamling af undersøgelsens empiriske materiale, finder vi ikke at en direkte gentagelse af specialets resultater vil være mulig for andre forskere, da denne tilgang til empiriindsamling, som belyst i afsnit 3.1.2.1.0, skaber åbenhed og plads til forfølgelse af elementer og fortællinger der ligger udenfor vores undersøgelsesspørgsmål. I denne forbindelse finder vi det ikke muligt at opnå fuldstændig metodisk objektivitet i interviewene, da subjektivitet kan være nødvendigt og eller gavnligt at anvende, når der i interviewprocessen opstår mulighed for at forfølge de fortællinger eller udsagn, der præsenteres af informanterne, da denne subjektivitet kan være behjælpelig til at skabe øget forståelse og indsigt i informanternes beskrivelser samt skabe mulighed for at verificere egne fortolkninger løbende via ledende og opklarende spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 195). Med afsæt i vores anvendelse af narrative semistrukturerede interviews, samt den subjektivitet, som denne metode medfører, finder vi det ikke sandsynligt, at andre forskere vil kunne frembringe identiske resultater i overensstemmelse

med specialets gennem udførsel af identiske undersøgelser. Dette er ikke muligt da subjektiviteten i metoden skabte en forudsætning for at forfølge informanternes fortællinger, hvilket kan have påvirket informanternes beskrivelser og derved haft indflydelse på undersøgelsens resultater. Dog finder vi det muligt, at andre forskere ville være i stand til at anvende samme interview metode eller endda samme spørgsmål, men det ville stadig ikke være muligt at opnå identiske resultater, da subjektiviteten i interviewprocessen nødvendigvis vil have indflydelse på den indsamlede empiri samt undersøgelsens fremanalyserede resultater.

Udover specialets afsæt i semistrukturerede interviews til indsamling af empiri vil specialets socialkonstruktivistiske forståelsesramme samtidig gøre det problematisk for andre forskere at søge identiske resultater gennem udførsel af samme undersøgelse, som anvendes i specialet, idet virkeligheden ifølge socialkonstruktivismen anses som værende en social konstruktion, der altid er under forandring (Collin, 2015, 325-326), hvorfor det ikke på forhånd er givet, at samme undersøgelse vil føre til samme resultater på et senere tidspunkt eller i en anden kontekst.

Det vil sige, at vi vil argumentere for at specialets undersøgelse vil være svær, hvis ikke umulig, for andre forskere at genskabe med formål om at opnå identiske resultater. Det vil dog være muligt at anvende identiske metoder til en lignende undersøgelse, men disse metoders subjektive karakter samt undersøgelsens socialkonstruktivistiske udgangspunkt vil nødvendigvis have en påvirkning på undersøgelsens resultater, hvorfor disse ikke vil være mulige at reproducere.

5.3 Generaliserbarhed

Generaliserbarhed relaterer sig til, hvorvidt specialets resultater kan overføres til andre interviewpersoner eller situationer, altså om resultaterne kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 287).

Vi vil argumentere for, at det ikke nødvendigvis vil være muligt at anvende specialets specifikke fremanalyserede resultater, herunder specialets forandringsdesign, i en anden kontekst, grundet specialets socialkonstruktivistiske position. Det vil ikke være muligt at generalisere specialets specifikke resultater, da disse er skabt i samspil med den givne case, støttekorpsset, og derfor ikke nødvendigvis vil være gavnlig i andre kontekster, da forandringsdesignet i specialet tager afsæt i beskrivelser fra informanterne, som relaterer sig til specifikke problemstillinger på arbejdspladsen. Samtidig vedrører specialets undersøgelse de specifikke sociale processer, der foregår i støttekorpssets praksisfællesskab, og det er derfor ikke givet, at de samme processer vil være til stede i en anden kontekst og med andre informanter.

Kvale og Brinkmann argumenterer for, at “Inden for kvalitativ forskning er generalisering ofte blevet behandlet i relation til casestudier.” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 288) med spørgsmålet om, hvornår og hvordan én enkelt case kan generaliseres til andre cases. Hertil beskrives det, hvordan generalisering handler om hvorvidt “[...]den viden der er produceret i en specifik interviewsituation, kan overføres til andre relevante situationer.” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 288).

I specialet har vores analyse og forandringsdesign taget udgangspunkt i et casestudie, hvilket betyder, at vi gennem undersøgelsen opnår stor indsigt i det konkrete tilfælde, som casen er, hvorigennem det er muligt for os at udtale os gyldigt om casen grundet den tætte involvering i vores informanters livsverden. Ifølge Flyvbjerg er det muligt at generalisere en undersøgelse på baggrund af en given case, da casen kan anses som eksemplets magt, såfremt casen er omhyggeligt udvalgt (Flyvbjerg, 2010, s. 466; 469-473; 481-482). Som nævnt i afsnit 3.2.0 blev specialets case fundet ud fra tilgængelighedsprincippet med ønske om at skabe ny empirisk viden, der kan anvendes i andre kontekster. Derfor er casen hverken valgt ud fra specifik profession eller beskæftigelse, men derimod ud fra, at vores gatekeeper kunne bekræfte, at den reelle problematik angående anvendelse af eksterne kurser på arbejdspladsen, som blev præsenteret i specialet problemfelt, gjorde sig gældende på den pågældende arbejdsplads. Derfor vil vi argumentere for, at det vil være muligt at generalisere specialets undersøgelse til andre arbejdsrelaterede kontekster, da vi igennem specialets state of the art belyser, hvordan der eksisterer en generel problematik vedrørende overførsel af viden fra kursussituationer til praksis. Vi vil derfor argumentere for, at det vil være muligt, at vores case vil minde om andre arbejdspladser, der anvender eksterne kurser som værktøj til læring og udvikling af arbejdspladsen, hvorfor vi ydermere vil argumentere for, at specialets metoder og teoretiske overvejelser vil kunne benyttes i lignende kontekster.

Det betyder, at selvom vi ikke finder det muligt at specialets specifikke resultater kan generaliseres til andre kontekster, vil det dog være muligt at specialets overordnede resultater, vedrørende mulighederne for at anskue en kursussituation såvel som en arbejdsplads som værende læringsfællesskaber, hvor det gennem grænsebaner og identitet er muligt at transfere viden på tværs af læringsfællesskaberne, kan generaliseres i en sådan grad at undersøgelsen vil kunne anvendes på andre kontekster og eller læringsfællesskaber.

6.0 Konklusion

Følgende kapitel vil præsentere specialets resultater med afsæt i den udformede problemformulering og de dertilhørende underspørgsmål:

Hvordan kan overførsel af læring fra eksterne kurser blive en del af arbejdsfællesskabet i organisationen?

- ❖ *Hvad er medarbejdernes oplevelse af at være på kursus, og hvad det giver dem?*
- ❖ *Hvordan oplever medarbejderne, at dette kan anvendes i organisationen?*
- ❖ *Hvordan kan man med udgangspunkt i viden herom forbedre betingelserne for overførsel af læring fra kurset til det daglige læringsfællesskab i organisationen?*

Ud fra vores speciale og dertilhørende analyse finder vi det muligt at konkludere, at der er en reel problematik omkring anvendelse af eksterne kurser i en arbejdspraksis, og at denne problematik omhandler transfer. Herunder finder vi det muligt at konkludere, at for at transfer skal kunne lykkes, skal der sættes ind både før, under og efter kurset.

I den forbindelse finder vi det muligt at konkludere, at støttekorpsen som helhed kan betegnes som værende et praksisfællesskab, der indbefatter gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire. Vi finder det herunder muligt at konkludere, at dette praksisfællesskab kan anskues som værende den anvendelseskontekst, i hvilken det, der læres på eksterne kurser, efterfølgende skal kunne anvendes.

Under dette praksisfællesskab finder vi det muligt at konkludere, at der som minimum er ét mindre praksisfællesskab. Dette har vi i specialet benævnt kontorfællesskabet. Gennem analyse af dette fællesskab finder vi det muligt at konkludere, at fællesskabet besidder sit eget sæt af praksisfællesskabsdimensioner og dertilhørende forståelser af, hvordan deres praksisfællesskab fungerer. I denne kontekst finder vi det muligt at konkludere, at der før kursers påbegyndelse både er elementer i afdelingen, der kan anskues som transferfremmende, såvel som elementer der kan anskues som transferhæmmende. Overordnet har afdelingen det, vi vil betegne som et transferklima, idet der grundlæggende er fokus på læring, ved at ledelsen blandt andet opfordrer til vidensdeling af det, der læres på kurser, samt at der generelt er et stort udbud af kurser ud fra hvilke, medarbejderne har medbestemmelse i forhold til, hvilke kurser, de ønsker at deltage i. Vi finder det muligt at konkludere, at dette transferklima er transferfremmende, da dette øger medarbejdernes motivation. Omvendt

oplever medarbejderne, at de reelt ikke har tid til kursusforberedelse eller altid tid til faktisk at deltage i kurser, da deres individuelle arbejdsgange besværliggør det at skabe rum herfor. Derfor finder vi det muligt at konkludere, at den manglende tid og medarbejdernes manglende overskud kan anskues som transferhæmmende, hvilket kan have negative konsekvenser for medarbejdernes motivation.

I forbindelse med kursussituationer, finder vi det muligt at konkludere, at disse kan anskues som værende den undervisningskontekst, i hvilken mennesker kan mødes på tværs af professioner og jobfunktioner for at engagere sig i en fælles interesse inden for et bestemt område. Denne fælles interesse og herunder formål samt ønske om læring binder disse mennesker sammen på en måde, der gør det muligt at anskue en kursussituation som et fællesskab af mennesker med et fælles formål om at opnå læring – altså et praksisfællesskab. Med udgangspunkt i sparring og opnåelse af specifik viden i form af modeller og værktøjer finder vi det muligt at konkludere, at disse praksisfællesskaber skaber gavnlige rammer for transfer ved, at kursisterne får mulighed for at opnå viden gennem deres deltagelse i meningsforhandlinger, ud fra hvilke kursisterne i samspil kan udvikle tingsliggørelser af det, de har lært på kurset på en måde, der sætter det lærte i relation til deres egen individuelle praksis. Derfor finder vi det muligt at konkludere, at selve problematikken omkring overførsel af viden i vores specifikke case ikke har udgangspunkt i kurserne, da disse langt hen ad vejen kan anskues som transferfremmende. Det vil sige, at der kan konkluderes at medarbejderne oplever, at det er muligt for dem at tilegne sig viden, færdigheder og konkrete værktøjer gennem deltagelse i eksterne kurser, hvilket besvarer problemformuleringens første underspørgsmål.

Vi kan konkludere, at når medarbejderne, vender tilbage til praksis efter endt kursus oplever de at det, de har lært på kurserne, er svært at omsætte til praksis. Vi finder det muligt at konkludere, at dette kan være svært af flere årsager.

Først og fremmest finder vi det muligt at konkludere at de mange omstruktureringer, flytninger og generelle forandringer, der foregår i afdelingen, har en transferhæmmende effekt, idet at afdelingen ikke har mulighed for at meningsforhandle omkring disse, hvorfor de ikke opleves som meningsfulde, hvilket kan gøre medarbejderne mindre motiverede for at indgå i nye såvel som eksisterende fællesskaber med henblik på læring. Derudover kan der konkluderes, at konstante forandringer kan have en negativ effekt på medarbejdernes overskud til læring, idet at medarbejderne oplever, at de ikke kan rumme dette, når de samtidig skal navigere i de konstante forandringer, hvorfor deres primære fokus er på at få praksis til at fungere. Endvidere finder vi det muligt at konkludere, at det, at der går lang tid mellem kursers afslutning og den vidensdeling, som herefter skal foregå på personalemøder, kan anses som værende transferhæmmende, idet en stor del af læringsudbyttet, på

grund af denne relativt lange tidsperiode, går i glemmebogen. Derfor bliver det lærte primært, hvis ikke udelukkende, meningsforhandlet i kontorfællesskabet, hvorfor afdelingen som helhed ikke får et reelt udbytte af andres kursusdeltagelse. Vi finder det herunder muligt at konkludere, at den manglende struktur omkring meningsforhandlinger og vidensdeling, resulterer i, at det lærte generelt bliver glemt, inden det får mulighed for at blive en del af praksis. Samtidig finder vi det muligt at konkludere, at det store antal kurser samt den manglende struktur skaber en så overvældende vidensmængde, at denne kan virke uoverskuelig at skulle vidensdele. Dette kan have den konsekvens, at det lærte ikke bliver en del af afdelingens fælles repertoire, hvorfor det kan konkluderes at afdelingen som helhed ikke får det optimale udbytte af anvendelse af eksterne kurser som mulighed for læring og udvikling. Det vil sige, at vi kan konkludere, at medarbejderne finder det svært at anvende den viden, de har lært på eksterne kurser, i deres daglige praksis, hvilket besvarer vores andet underspørgsmål.

Dette lægger op til specialets tredje og sidste underspørgsmål, der omhandler hvorvidt og i så fald hvordan betingelserne for transfer, ud fra en social læringsteoretisk tankegang, kan optimeres. Vi har i den forbindelse udarbejdet et forandringsdesign, der tager udgangspunkt i, at afdelingen først og fremmest er nødt til at reducere antallet af kurser, for at skabe tid og ressourcer til mere optimal vidensdeling. I forlængelse heraf skal denne vidensdeling være i fokus både før, under og efter kursusafholdelsen, hvilket kan foregå gennem en strukturering af processen, som gør det muligt for samtlige medarbejdere at indgå i de essentielle meningsforhandlinger herom, hvilket med tiden kan skabe grundlag for, at det lærte bliver en del af afdelingens fælles repertoire. Vi finder det herunder muligt at konkludere, at det optimale udbytte af transfer først er opnået, når det lærte er blevet en del af afdelingens fælles repertoire. For at det er muligt at skabe tid og ressourcer til en sådan tilgang til vidensdeling, finder vi det muligt at konkludere, at afdelingen må fokusere på kvalitet fremfor kvantitet.

For at besvare vores problemformulering, kan vi med udgangspunkt i besvarelsen af de tre underspørgsmål, konkludere, at den måde, hvorpå læring, viden og færdigheder overføres fra eksterne kurser til et arbejdsfællesskabs praksis, foregår gennem de lærende individers deltagelse i læringsfællesskaber, i hvilke de indgår i relevante meningsforhandlinger om egen læring. Det, de lærende lærer i undervisningskonteksten, vil have en påvirkning på de lærendes identitet, hvorfor de lærende, via grænsebaner mellem undervisningskontekst og anvendelseskontekst, i overført betydning, medbringer den nye del af deres identitet samt diverse tingsliggjorte værktøjer og eller

arbejdsmetoder til den kontekst, i hvilken det lærte skal anvendes. I anvendelseskonteksten kan de medbragte tingsliggørelser skabe grundlag for samlede meningsforhandlinger i anvendelseskontekstens praksisfællesskab og derved rekonceptualiseres på en måde, der gør det lærte meningsfuldt for fællesskabets praksis, hvilket skaber grundlag for yderligere læring og udvikling.

7.0 Litteraturliste

- Aalborg Kommune. (u.å.). Bostøtte - ikke tilkendt pension. Hentet fra <https://www.aalborg.dk/handicap/voksne-med-handicap/stoette-i-hverdagen/bostoette/bostoette-ikke-tilkendt-pension> (Sidst besøgt 25.05.2021)
- Andersen, K. B. & Hansen, C. A. (1999). Intern læring – tayloristisk praksis eller helhedsorienteret udvikling? *Tidsskrift for arbejdsliv*, 1(4), s. 65-83.
- Antoft, R. & Salomonsen, H. (2007). Det Kvalitative casestudium - introduktion til en forskningsstrategi. I: Jacobsen, M. H., Jørgensen, A & Kristiansen, S. (red.), *Håndværk & Horisonter - tradition og nytænkning i kvalitativ metode* (29-57). København: Hans Reitzels Forlag.
- Antoft, R. & Salomonsen, H. (2012). Casestudier af organisationer som dynamisk proces. I: Jacobsen, M. H. & Jensen, S. Q. (red.), *Kvalitative udfordringer*. (129-154). København: Hans Reitzels Forlag.
- Aarkrog, V. (2004). Lave, J. & Wenger E. (2003). Situeret læring og andre tekster. *Department of Psychology and Behavioural Sciences*. Hentet maj, 27, 2021, fra https://psy.au.dk/fileadmin/site_files/filer_psykologi/dokumenter/CKM/NB35/lave.pdf (Sidst besøgt 28.05.2021)
- AU. (2021, 7. januar). For medarbejdere – Kompetenceudvikling er mere og andet end eksterne kurser og uddannelsesforløb (pdf). Hentet fra <https://medarbejdere.au.dk/administration/hr/kompetenceudvikling/mus/for-medarbejdere/> (Sidst besøgt 15.02.2021)
- Beckett, T. (u.å.). www.trinebeckett.com. Hentet fra <https://www.trinebeckett.com/#metodik> (Sidst besøgt 27.05.2021)
- Beckett, T & Jørgensen, A. S. (2018). Efteruddannelse ofte uden effekt. Hentet fra <https://howtowin.dk/efteruddannelse-ofte-uden-effekt/> (Sidst besøgt 17.03.2021)
- Bent Gringer. (u.å.). *Hjem* [LinkedIn side]. LinkedIn. Hentet maj, 27, 2021, fra https://www.linkedin.com/in/gringer/?locale=da_DK
- BlivKlog. (u.å.). Pia Torrecek. Hentet fra <https://www.blivklog.dk/forfattere/pia-torrecek/> (Sidst besøgt 27.05.2021)
- Bratton, J., & Gold, J. (2012). *Human Resource Management - Theory & practice*. London: Palgrave Macmillan.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). 1. Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (s. 29-54). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, A. M. (2018, 2. december). Nu ved vi, hvordan arbejdspladser får øget effekt af efteruddannelse. Hentet fra <https://www.denoffentlige.dk/nu-ved-vi-hvordan-arbejdspladser-faar-oeget-effekt-af-efteruddannelse> (Sidst besøgt 15.02.2021)
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- Collin, F. (2015). Socialkonstruktivisme. I M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen, & P. Nedergaard, *Videnskabsteori – i statskundskab, sociologi og forvaltning* (s. 325-364). København: Hans Reitzels Forlag.

- Commission of the European Communities (2001, 21. november). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Hentet fra <https://ufm.dk/uddannelse/internationalisering/internationalt-samarbejde-om-vejledning/euroguidance/eu-og-vejledning/realiseringen-af-et-europaeisk-omrade-for-livslang-laering.pdf> (Sidst besøgt 28.05.2021)
- Den Danske Ordbog. (u.å.). *Kursus*. Hentet fra <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=kursus> (Sidst besøgt 28.05.2021)
- Den Danske Ordbog. (u.å.). *Undervisning*. Hentet fra <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=undervisning> (Sidst besøgt 28.05.2021)
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori - Perspektiver på organisationer og samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Elkjær, B. & Wiberg, M. (2013). Pragmatismens læringssyn og pragmatisk læringsteori. I A. Qvortrup & M. Wiberg, *Læringsteori og didaktik* (s. 124-143). København: Hans Reitzels Forlag.
- Finduddannelse.dk. (2020, 5. juni). 70-20-10 modellen: Kombinér uformel læring med efteruddannelse. Hentet fra <https://www.finduddannelse.dk/artikler/tips-og-vejledninger/70-20-10-modellen-14384> (Sidst besøgt 15.02.2021)
- Flyvbjerg, B. (2010). 22. Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (s. 463-487). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fuglsang, L., & Olsen, P. B. (2004). Introduktion. I L. Fuglsang & P. B. Olsen, *Videnskabsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskaberne* (s. 11-54). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Harboe, T. (2014). *Metode og projektskrivning - en introduktion*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hasse, C. (1999). Klaus Nielsen & Steinar Kvale (red.): Mesterlære. Læring som social praksis. *Tidsskriftet Antropologi*, (40). Hentet maj, 29, 2021, fra <https://tidsskrift.dk/tidsskriftetantropologi/article/view/115157>
- Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (s. 55-80). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hatch, M. J., & Cunliffe, A. L. (2013). *Organization Theory - Modern, Symbolic and Postmodern perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Holm, E. F. (2009). Transfer kræver træning. *Asterik*, (49), s. 10-13. Hentet maj, 29, 2021, fra <https://dpu.au.dk/asterisk/udforsk-asterisk/magasinetasteriskarkiv/asterisk-49/>
- Jacobsen, B., Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (s. 185-206). København: Hans Reitzels Forlag.
- Jarvis, P. (2017). Livslang læring – et flertydigt begreb. I K. Illeris, *49 tekster om læring* (s. s. 230-242). Frederiksberg, C: Samfundslitteratur
- Jørgensen, A. S. (u.å.). *Annemette Schultz Jørgensen*. Hentet fra <https://www.lederstof.dk/forfatter/annemette-schultz-joergensen> (Sidst besøgt 27.05.2021)
- Kirsten Lotze. (u.å.). *Hjem* [LinkedIn side]. LinkedIn. Hentet maj, 27, 2021, fra <https://www.linkedin.com/in/kirsten-lotze-a494a69/?originalSubdomain=dk>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView – det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *InterView – det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. (2003). Læring, mesterlære, social praksis. I J. Lave, & E. Wenger, *Situeret Læring og andre tekster* (s. 107-128). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lotze, K. (u.å.). Livslang læring som begreb. Hentet fra <https://kompetenceudvikling.dk/inspiration/livslang-laering-som-begreb/> (Sidst besøgt 28.05.2021)
- Matthiessen, A. (2017). Transfer - Hvad snakker vi om? Hvad gør vi? *Arbejdspapirer, Professionshøjskolen Metropol*, 2(1), 1-8.
<https://tidsskrift.dk/arbejdspapirermetropol/article/view/27288>
- Mishler, G. E. (1986). *Research interviewing – Context and Narrative*. Cambridge: Harvard university press.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). *Mesterlære – Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Panke HR. (2019, 27, marts). *Derfor skal dine medarbejdere på kursus*. Hentet fra <https://pankehr.dk/2019/03/27/derfor-skal-dine-medarbejdere-paa-kursus/> (Sidst besøgt 15.02.2021)
- Qvortrup, A. (2013). Behavioristiske læringsteorier. I A. Qvortrup & M. Wiberg, *Læringsteori og didaktik* (s. 72-94). København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasborg, K. (2004). 13. Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi. I L. Fuglsang & P. B. Olsen, *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne – på tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 403-438). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Saltofte, M. (2016) *Pædagogisk antropologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Servicebogen. (2019). Bekendtgørelse af lov om social service (LBK nr 798 af 07/08/2019). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2019/798>
- Steager, N., & Laursen, E. (2013). *Organisationer i bevægelse – læring - udvikling - intervention*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Sørensen, P. (2018, 24. februar). Bliver man en bedre leder af at være på lederuddannelse? Hentet fra <https://videnskab.dk/kultur-samfund/bliver-man-en-bedre-leder-af-at-vaere-paa-lederuddannelse> (Sidst besøgt 28.05.2021)
- Tjørnhøj-Thomsen, T. & Whyte, S. (2007). 4. Feltarbejde og deltagerobservation. I S. Vallgård & L. Koch (red.), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab* (s. 87-115). København: Munksgaard.
- Torreck, P. (2017, marts). *Er det spild af penge at sende dine medarbejdere på kursus?* Hentet fra <https://www.uption.dk/wp-content/uploads/2014/05/77kursus.pdf> (Sidst besøgt 15.02.2021)
- UC Viden. (u.å.). *Peter Sørensen*. Hentet fra <https://www.ucviden.dk/da/persons/peter-s%C3%B8rensen> (Sidst besøgt 27.05.2021)
- USC Marshall (u.å.). Morgan McCall. Hentet fra <https://www.marshall.usc.edu/personnel/morgan-mccall>

- Wahlgren, B. (2009). *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling.
- Wahlgren, B. (2013). TRANSFER I VEU-tolv faktorer der sikrer, at man anvender det, man lærer. Aarhus: Nationalt Center for Kompetenceudvikling. Institut for uddannelse og pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). *Transfer – kompetencer i en professionel sammenhæng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Wenger, E. (2004), *Praksisfællesskaber – Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Fra kursus til læring og udvikling på arbejdspladsen

Resultater fra kandidatspecialet “Det, der sker på kurser, bli’r (ikke) på kurser.”

Hovedbudskabet er klart: Kvalitet over kvantitet.



(Foto: Unsplash)

Camilla Dølrath Isaksen, Helene Juul Kjær og Lea Kathrine Præstekær Mogensen, Stud.Cand.Mag. i Læring og Forandringsprocesser ved Aalborg Universitet, Institut for kultur og læring.

I perioden februar 2021 til maj 2021 har vi udarbejdet vores speciale, som omhandler overførsel af læring fra eksterne kurser til arbejdsfællesskaber med henblik på, at arbejdsgiver og medarbejdere opnår det optimale udbytte af eksterne kurser. Relevansen af undersøgelsen har udgangspunkt i at mange arbejdspladser anvender kurser som en del af deres daglige praksis, hvilket dels er en økonomisk krævende post for arbejdspladserne (Panke HR, 2019), samtidig med at op mod 85% af det lærte efterfølgende reelt ikke anvendes i den tiltænkte kontekst og kun 1 ud af 6 medarbejdere opnår succes, når det lærte bringes tilbage på arbejdspladsen med henblik på at opnå bedre resultater (Beckett & Jørgensen, 2018; Torreck, 2017, s. 2). Derfor har formålet med specialet været at undersøge, medarbejderes oplevelser med kurser – før, under og efter – samt med udgangspunkt deri forbedre betingelserne for overførsel af viden fra kursus til det daglige læringsfællesskab med henblik på at besvare følgende problemformulering: *Hvordan kan overførsel af læring fra eksterne kurser blive en del af arbejdsfællesskabet i organisationen?*

Specialets teoretiske og metodologiske afsæt

I vores undersøgelse af ovenstående problemformulering har vi indgået et samarbejde med afdelingen Bostøtte og Indsatser til voksne under center for dag- og døgntilbud i familie- og beskæftigelsesforvaltningen hos Aalborg Kommune (Aalborg Kommune, u.å.) – i daglig tale: støttekorpsen, hvis medarbejdere udfører bostøtte i overensstemmelse med Serviceloven §85 og §82B.

Specialets teoretiske afsæt tager udgangspunkt i Wengers teori om praksisfællesskaber til opnåelse af forståelse for de fællesskaber, hvori læring opstår (Wenger, 2004), suppleret med mesterlærebegrebet med udgangspunkt i Kvale og Nielsens præsentation af dette med bidrag fra Lave (Nielsen & Kvale, 1999; Lave 2003), såvel som Wahlgren og Aarkrogs definition og forståelse af transfer (Wahlgren, 2013; Wahlgren & Aarkrog, 2012) samt Matthiessens supplerende transferforskning (Matthiessen, 2017) til at undersøge og forklare den proces, hvori færdigheder og viden overføres fra en kontekst til en anden, mens det metodologiske afsæt for specialet er et kvalitativt casestudium med udgangspunkt i støttekorpsset. Den kvalitative undersøgelse er foregået gennem semistrukturerede, narrativt inspirerede, virtuelle interviews med fire af medarbejderne i støttekorpsset.

Multiple praksisfællesskaber på spil

På baggrund af specialets undersøgelse er vi kommet frem til, at der på arbejdspladsen kan identificeres mere end blot ét overordnet praksisfællesskab. Herunder kan støttekorpsset som helhed, som består af 30-35 medarbejdere, anses som værende et praksisfællesskab, hvor dets medlemmer primært mødes og meningsforhandler én gang om måneden til enten team- eller personalemøde, og ellers foregår deres arbejde meget individuelt ude ved borgerne. Derudover er der også 10-15 medlemmer i støttekorpssets praksisfællesskab, der oftere ser hinanden på kontoret i dagligdagen. Disse daglige interaktioner skaber grundlag for, at dette fællesskabs praksis afviger fra det overordnede fællesskab og den måde, hvorpå afdelingen som helhed udfører deres fælles praksis. Derfor kan dette fællesskab anses som værende et praksisfællesskab i sig selv, hvilket vi betegner kontorfællesskabet. Foruden disse arbejdsrelaterede praksisfællesskaber finder vi det endvidere muligt at anskue de kursussituationer, som medarbejderne gennem deres arbejde deltager i, som værende fællesskaber, hvori der er mulighed for læring, hvorfor de ligeså kan betegnes praksisfællesskaber.

I hvert af disse praksisfællesskaber er der mulighed for at læring kan opstå, men i selve den proces, hvor det lærte skal overføres fra eksterne kurser til afdelingens praksisfællesskab, finder vi, at der opstår både muligheder og begrænsninger for overførsel af viden. Med henblik på at optimere betingelserne herfor, finder vi, at der er tre overordnede problematikker, som hvis løses kan øge muligheden for succesfuld overførsel af viden fra kursus til praksis. Disse omhandler:

- ❖ Antallet af kurser og kursernes relevans
- ❖ Vidensdeling
- ❖ Omstruktureringer som grundlag for manglende overskud

Antallet af kurser og kursernes relevans

Medarbejderne i støttekorpsset har rig mulighed for at deltage i kurser. Faktisk så rig, at det kan anskues som problematisk, da det bliver uoverskueligt for den enkelte bostøtte at engagere sig helt i kurserne grundet manglende tid til forberedelse, som de selv er ansvarlige for at afsætte. Bostøtterne kommer derfor afsted på rigtig mange kurser, men oplever sjældent, at der er den nødvendige tid til

at forberede sig forud for kurserne. Konsekvensen ved dette bliver, at de ikke får det optimale udbytte ud af hvert enkelt kursus.

Vidensdeling

Det, at medarbejderne både sendes på, samt har mulighed for at deltage i et utal af kurser på kryds og tværs af hinanden, besværliggør og uoverskueliggør mulighederne for vidensdeling af det lærte gennem efterfølgende meningsforhandlinger med kollegaerne på arbejdspladsen. Konsekvensen heraf bliver, at det lærte fra kurserne ikke altid overføres og rekonceptualiseres på en meningsfuld måde blandt medarbejderne.

Omstruktureringer som grundlag for manglende overskud

Støttekorpsset har af flere omgange været igennem diverse omstruktureringer, forandringer og flytninger, som medarbejderne ikke har haft indflydelse på. Ligeledes står afdelingen over for en ny omstrukturering i det kommende år. Det, at bostøtterne hele tiden skal omstille sig, bevirker, at deres motivation og tryghed til at deltage aktivt i fællesskabet og dets kollektive meningsforhandlinger daler – hvorfor dele af meningsforhandlingerne, for medlemmerne af kontorfællesskabet, finder sted i dette fællesskab, fremfor i afdelingens overordnede fællesskab. Konsekvensen herved bliver, at vidensdelingen i afdelingen forringes, samtidig med at den enkelte bostøttes tid og overskud til læring gennem kurser mindskes, da al energi går til at få den basale praksis til at fungere.

Optimering af overførslen

Med henblik på at optimere overførslen af læring fra eksterne kurser til støttekorpsets arbejdsfællesskab har vi på baggrund af de tre ovenstående problematikker udviklet et forandringsdesign for, hvordan støttekorpsset kan arbejde med kurser fremadrettet. Designet består af to konkrete forslag:

1. Færre kurser

Selve det, at der foregår udefrakommende omstruktureringer og forandringer i støttekorpsset, er en faktor hverken vi, medarbejderne eller afdelingens leder kan ændre. Vi finder det dog stadigvæk essentielt at belyse, da det på baggrund heraf er vigtigt at indtænke, at bostøtternes overskud kan være påvirket af dette.

For at støttekorpsset får mest muligt ud af de kurser, som medarbejderne kommer på, foreslår vi, at der reduceres i antallet af kurser, med henblik på at skabe tid og overskud til det enkelte kursus og den efterfølgende vidensdeling af det lærte fra kurset. I forlængelse heraf skal der efterfølgende fokuseres på at få mest mulig nyttig viden inkorporeret fra et kursus i afdelingens daglige praksis. I og med antallet af kurser minimeres, skal der derfor prioriteres i de kurser, som medarbejderne sendes på, så de er relevante for flest mulige, ønskværdigt samtlige, medarbejdere. Derfor foreslår vi, at der gennem meningsforhandling skabes en fælles forståelse angående hvilke kurser, der for afdelingen

som helhed er meningsfulde, samt at valg af kurser såvel som hvilke medarbejdere, der skal afsted på de enkelte kurser, meningsforhandles i fællesskab på afdelingens personalemøder.

2. Tid til vidensdeling

Som resultat af det mindre antal af kurser blandt bostøtterne i støttekorpsset vil der blive mere tid og flere ressourcer tilgængelig i afdelingen, som vi foreslår, skal fokuseres på vidensdeling af det lærte fra kurserne. Vi foreslår, at der fortsat skal tre medarbejdere afsted ad gangen, så der fortsat er mulighed for vidensdeling bostøtterne imellem. I forlængelse af kurser skal de bostøtter, der har været afsted, have planlagt tid til at samles og i fællesskab formulere deres tanker, oplevelser og udbytte ned samt komme med et bud på, hvordan det lærte kan anvendes i praksis, hvorved det lærte bliver værdifuldt og anvendeligt for dem. Formålet med, at bostøtterne skal gøre dette sammen, bunder i, at dette kan være med til at skabe tryghed i vidensdelingsprocessens og samtidig motivere dem til at skulle lære fra sig. Bostøtterne, der har været på kursus, skal i fællesskab skabe noget tingsliggjort, eksempelvis et oplæg, som de kan tage med til næste personalemøde. Her meningsforhandles det tingsliggjorte blandt samtlige medarbejdere med henblik på at gøre dette meningsfuldt for afdelingen som helhed, hvorved der opstår en ny, kollektiv tingsliggørelse. Denne tingsliggørelses fokuspunkter og målsætninger skrives ned og sendes ud til samtlige medarbejdere, slås op på intranettet og hænges fysisk op i afdelingen.

I den følgende måned forsøger hver enkelt bostøtte at inkorporere målsætningerne i deres arbejde ude ved deres borgere. I denne proces har de mulighed for at opdage fejl og mangler eller sågar finde flere anvendelsesmuligheder, hvilket tages op i deres efterfølgende teammøde, hvor det revideres, videreudvikles og forbedres, for derefter at blive afprøvet i yderligere en måned. Ved næste personalemøde evaluerer hvert team deres arbejde med målsætningerne, præsenterer dem for hinanden, hvorefter der igen lægges op til yderligere meningsforhandlinger alle bostøtter imellem med henblik på at skabe en ny tingsliggørelse, der kan afprøves i praksis. Gennem de gentagende meningsforhandlinger og afprøvninger bliver det muligt at det lærte fra kurset inkorporeres i støttekorpssets fælles praksis – og når først det er blevet en del af den fælles praksis, kan overførsel af det lærte fra kurset til arbejdspladsen siges at være lykkedes optimalt.

Ved at fokusere på kvalitet frem for kvantitet, altså ved at skære ned på antallet af kurser og udvælge de kurser, der har den største relevans for afdelingens som helhed, og samtidig skabe plads til vidensdeling bostøtterne imellem, vil medarbejdernes læringsudbytte af kurser forbedres markant.

Referencer

- Aalborg Kommune. (u.å.). Bostøtte – ikke tilkendt pension. Hentet fra <https://www.aalborg.dk/handicap/voksne-med-handicap/stoette-i-hverdagen/bostoette/bostoette-ikke-tilkendt-pension> (Sidst besøgt 25.05.2021)
- Beckett, T & Jørgensen, A. S. (2018). *Efteruddannelse ofte uden effekt*. Hentet fra <https://howtowin.dk/efteruddannelse-ofte-uden-effekt/> (Sidst besøgt 25.05.2021)
- Lave, J. (2003). Læring, mesterlære, social praksis. I J. Lave, & E. Wenger, *Situeret Læring og andre tekster* (s. 107-128). København: Hans Reitzels Forlag.
- Matthiessen, A. (2017). TRANSFER – Hvad snakker vi om? Og hvad gør vi? *Arbejdspapirer, Professionshøjskolen Metropol*, 2(1).
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). *Mesterlære – Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Panke HR. (2019, 27, marts). Derfor skal dine medarbejdere på kursus. Hentet fra <https://pankehr.dk/2019/03/27/derfor-skal-dine-medarbejdere-paa-kursus/> (Sidst besøgt 25.05.2021)
- Torreck, P. (2017, marts). Er det spild af penge at sende dine medarbejdere på kursus? Hentet fra <https://www.uption.dk/wp-content/uploads/2014/05/77kursus.pdf> (Sidst besøgt 25.05.2021)
- Wahlgren, B. (2013). *TRANSFER I VEU-tolv faktorer der sikrer, at man anvender det, man lærer*. Aarhus: Nationalt Center for Kompetenceudvikling. Institut for uddannelse og pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012), *Transfer – kompetencer i en professionel sammenhæng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber – Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.