

Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet



Mangfoldighed og læring i uddannelse og organisationer

Red. Gitte Kingo Andersen
Kathrine Vadsholt Klausen
Miriam Canu
Teresa Rousing Oberländer
Karen Egedal Andreasen
Nikolaj Stegeager

Vol. 10, nr. 1, 2015
ISSN 1901-5992

Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Læring og Filosofi
Juni 2015, vol. 10, nr. 1.

© 2015 – Forfatterne

Ved citat fra artiklerne bedes denne reference benyttet sammen med øvrige artikeloplysninger: <http://www.reflexen.learning.aau.dk/>

Udgiver:

Reflexen
Institut for Læring og Filosofi
Nyhavnsgade 14
9000 Aalborg
reflexen@learning.aau.dk

Redaktører på dette nummer:

Gitte Kingo Andersen
Kathrine Vadsholt Klausen
Miriam Canu
Teresa Rousing Oberländer
Karen Egedal Andreasen
Nikolaj Stegeager

Layout:

Sanne Almeborg

Distribution:

<http://www.reflexen.learning.aau.dk>

Tidsskriftet findes udelukkende online på denne webadresse, hvor alle artikler er tilgængelige til udskrivning.

ISSN: 1901-5992

Indhold

Gitte Kingo Andersen, Kathrine Vadsholt Klausen, Miriam Canu, Teresa Rousing Oberländer, Karen Egedal Andreasen & Nikolaj Stegeager Mangfoldighed og læring i uddannelse og organisationer	3
Maja Sander Læring & Relationer: Et perspektiv på relationsbegreber i folkeskolen	4
Teresa Rousing Oberländer Mangfoldighed på nutidens arbejdspladser: Plads til personlige forskelle?	8
Miriam Canu, Rasmus Kjeldberg & Simon Bach Pedersen ”Den store grønlandske ekspedition til Danmark”: Kulturel kapital og kampe for tilkommende studerende	16
Gitte Kingo Andersen Vi skal lære eleverne, at der er mennesker bag skærmen	21
Gitte Kingo Andersen Hvor blev vandhullet af?: En undersøgelse af et pædagogisk, innovativt udviklingsprojekt på en Social og Sundhedsskole	30
Lykke Jensen Domænetoriens anvendelse i innovativ didaktik	37

Mangfoldighed og læring i uddannelse og organisationer

Stud.mag. Gitte Kingo Andersen, stud.mag. Kathrine Vadsholt Klausen, stud.mag. Miriam Canu, stud.mag. Teresa Rousing Oberländer, adjunkt Nikolaj Stegeager & lektor Karen Andreasen

Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

I denne udgave af Reflexen undersøges mangfoldighedens betydning for læring i forskellige kontekster, og begreber som inklusion, eksklusion og relationer bliver belyst fra forskellige vinkler i nummerets artikler.

Artiklen **Læring & Relationer - Et perspektiv på relationsbegreber i folkeskolen** tager afsæt i et inkluderende mangfoldighedsperspektiv, der betoner vigtigheden af relationers betydning for skoleelevers læring. Artiklen beskriver en undersøgelse af, hvordan folkeskolelærere forstår begrebet 'relation', og konklusionen er, begrebet forstås på flere måder og dets betydning er karakteriseret ved stor kompleksitet.

Introverte og ekstroverte personlighedstyper hos ansatte undersøges i artiklen: **Mangfoldighed på nutidens arbejdspladser – plads til personlige forskelle?** Artiklen problematiserer, at mangfoldighedsledelse primært fokuserer på faglige kompetencer, hvilket betyder, at de personlige forskelle, der er vigtige for kreativitet og effektivitet ikke bliver synlige ledelsesmæssigt, hvorved vigtige ressourcer går tabt.

Artiklen: **"Den store grønlandske ekspedition til Danmark" - Kulturel kapital og kampe for tilkommende studerende** beskriver en lignende problemstilling. Med Bourdieus teori om social kapital undersøges de vanskeligheder og udfordringer ved manglende inklusion, som grønlandske studerende møder på videregående uddannelsesinstitutioner i Danmark, hvilket betyder, at de studerendes uddannelsesmæssige resultater går i den forkerte retning.

Også artiklen: **Vi skal lære eleverne, at der er mennesker bag skærmen**, behandler spørgsmål om ind og eksklusion. Den beskriver, hvordan digital kultur både kan inkludere og ekskludere skoleelever afhængigt af, hvordan de digitale medier bliver brugt. Samfundsmæssigt er det derfor vigtigt, at børn og unge bliver bevidste om og uddannes til, hvordan der kommunikeres i den digitale dialog. Artiklen undersøger, hvordan læreruddannere forholder sig til denne problematik. Nummerets sidste to artikler, har særligt fokus på didaktiske perspektiver på ind og eksklusion.

I artiklen: **Hvor blev vandhullet af?** Undersøges et innovativt undervisningsdesign, der forsøger at tilrettelægge en inkluderende heldagsundervisning for elever på social- og sundhedsskole. Undervisningsdesignet søger at fastholde og udfordre eleverne gennem differentiering i forhold til faglige og studiemæssige kompetencer.

Endelig giver artiklen: **Domæneteoriens anvendelse i innovativ didaktik** et bud på, hvordan domæneteorien kan strukturere innovative arbejdsprocesser med fokus på, at samarbejde fordrer en vis grad af samtalekultur. Her er det vigtigt, at skoleelever har kendskab til de forskellige måder, den sproglige handlen kommer til udtryk på således, at meningsudveksling bliver rammesat og alle kommer til orde.

Læring & Relationer

- et perspektiv på relationsbegreber i folkeskolen

Maja Sander

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Relationer fremhæves i mange nyere undersøgelser, som værende af betydning for læring i skolekontekster. Relationer blev også pointeret som værende af yderste vigtighed i forbindelse med en analyse af interviews med syv folkeskolelærere, som jeg foretog i forbindelse med min specialeskrivning i forår/sommer 2014. Der fremkom på tværs af interviewsne mange lighedspunkter mellem informanternes udsagn. Interessant er det dog, at der bag informanternes benyttelse af begrebet relationer, forekom at være forskellige forståelser. Således forekommer det, at informanterne er blevet interPELLERET af diskurs, hvor dette begreb fremhæves som værende betydningsfuldt, om end en præcis fælles forståelse ikke eksisterer.

Et teoretisk perspektiv

Ifølge nationale såvel som internationale studier af nyere oprindelse er relationer mellem parterne i skolekontekster af betydning for hvilke læringsresultater, det er muligt at opnå. Dette er blandt andet en af pointerne i John Hatties publikation 'Visible learning' (2009). Denne rummer en meta-analyse, hvori Hattie fremhæver relationer, som værende en af flere vigtige katalysatorer i forhold til elevers læring (Hattie, 2009: 297). I reviewet 'Lærerkompetenser og elevers læring i barnehage og skole' (2008) fandt Nordenbo et al. (2008) ligeledes, at den gode lærer, udover faglige og didaktiske kompetencer, desuden besidder veludviklede evner i forhold til at indgå i sociale relationer med eleverne (Nordenbo et al., 2008). I en analyse på baggrund af en spørgeskemaundersøgelse med danske elever på folkeskolens niende klassetrin, fandt Børnerådet ligeledes en korrelation mellem elevernes oplevelser af at have gode venner i klassen og deres vurderinger af egen faglige formåen (Børnerådet, 2013). Dog er der noget, der tyder på, at ikke udelukkende relationer mellem elev og lærer, samt klassens elever, har betydning. Nordenbo et al. fremhæver derimod i rapporten 'Input, Process and Learning in primary and lower school' (2010), at også relationer mellem lærer og andre lærerkolleger, lærer og skoleledelse, samt lærer og elevernes forældre er af betydning for elevernes læring (Nordenbo et al., 2010: 144ff).

Denne forståelse observerer jeg også i folkeskolen, hvor det ud fra de dominerende diskurser fremgår, at et socialkonstruktivistisk perspektiv influerer det sociale mellem menneskelige aspekt, såvel som de benyttede undervisningsmetoder. Dette ses eksempelvis i kraft af målsætninger i forhold til inklusion af flest mulige elever i normalklasser. Baggrunden for denne tilgang er blandt andet, at der skal findes værdi i et inkluderende mangfoldigheds perspektiv, idet alle elever anses som værende unikke og specielle, om end med forskellige understøttelsesbehov (Alenkær, 2010: 21ff). Samtidig er der med afsæt i et socialkonstruktivistisk perspektiv på læring sket et opgør med en tidligere forståelse af, at læreren, såfremt der ikke var noget galt med den enkelte elev, igennem undervisning skulle kunne 'overføre' viden til denne. Læring ses i dette perspektiv derimod som værende noget, der forhandles i relationen mellem parterne i en kontekst (Haslebo & Lund, 2014, Jørgensen, 2006, Bruner, 2012). På baggrund af tidligere interviews med et antal folkeskolelærere valgte jeg, ansøret af en faglig

interesse og nysgerrighed, i foråret 2014 at fordybe mig i dette emne. Dette udmundede i mit speciale, hvor jeg ud fra et diskursanalytisk perspektiv har undersøgt, hvorledes syv forskellige folkeskolelærere konstruerede deres begreber om relation.

Relation – et ord, flere betydninger

Specialets empiriske datamateriale bestod af syv interviews med folkeskolelærere, der underviste på forskellige klassetrin på fire forskellige skoler. Alle syv interviews blev foretaget med en semi-struktureret tilgang, hvor der forud for disse var forberedt en række åbne spørgsmål, der blev taget med i form af interviewguides. I kraft af den semi-strukturerede interviewforms løse struktur, der tillader at forfølge interessante perspektiver i informanternes svar (Tanggaard & Brinkmann.2010: 37-38), blev enkelte kontekstspecifikke elementer desuden forfulgt yderligere i de enkelte interviews.

Fordi dataindsamlingen strakte sig over en længere periode, hvor også min viden om det relationelle perspektiv i læringskontekster voksede, blev interviewsne foretaget med udgangspunkt i to forskellige interviewguides. De første fire interviews blev foretaget på baggrund af en undring opstået i forbindelse med observationer af informanternes praksis, mens de resterende interviews blev foretaget på baggrund af en forståelse delvist konstrueret af teori og delvist af de foregående informanternes udmeldinger.

For alle interviewene gælder det, at de efter transskription blev kodet og opdelt i kategorier på baggrund af en datastyret kodning. Fælles for alle informanternes udsagn var overordnet fremhævelsen af relationer, som værende betydningsfulde i forhold til læring. Dette gælder hvad enten emnet relationer blev bragt op af interviewerens eller dem selv. Helt grundlæggende var dog en skelsættende variation i informanternes perspektiv på relationer. Det skal i denne forbindelse nævnes at forekomsten af denne variation var uafhængigt af, hvorvidt baggrunden for interviewet var observationer af praksis eller ønsket om at undersøge lærerens forståelse af relationer i skolekonteksten. Hvor visse informanter talte om gode og dårlige relationer, talte andre om det at have relationer og det ikke at have relationer. Således fremgik det, at nogle informanter så relationer som værende en uundgåelig, indlejret del af de mellem menneskelige interaktioner, hvorfor disse altid eksisterer og kan være både gode og mindre gode. I kraft af at andre informanter talte om at have eller ikke at have relationer, kan det derimod tolkes, at disse i langt højere grad opfatter relationer som værende noget, de bevidst indgår i og forpligter sig i forhold til. Således fremstår det, at nogle informanter så på relationer ud fra et flersidet, interaktionsperspektiv, mens andre derimod betragtede disse ud fra deres eget perspektiv.

Ved uddybning af informanternes relationsforståelse var denne forskel også synlig. Nogle undervisere talte først og fremmest om, hvad de selv fik ud af at have en (god) relation, mens andre omtalte relationen i et dialektisk perspektiv, hvor relationens betydning for både informanten og de mennesker som denne indgik i relationer med blev fremhævet. Således blev det fremhævet af alle informanter, at en vigtig del af (gode) relationer i skolekontekster centrerer sig omkring deres egen oplevelse af at blive anerkendt og respekteret i kraft af lærerrollen. Enkelte informanter gav mere eller mindre indirekte indtryk for, at deres indgåelse i relationer havde til formål at fungere som dominansværktøj i egen praksis. I denne forbindelse blev ansvar for eventuelle sammenbrud i undervisningen og manglende læring blandt eleverne desuden lagt over på, hvorledes andre parter ikke levede op til den rolle, som informanterne mente, at disse var forpligtede til at indtage. Generelt var det dog således, at langt størstedelen af informanternes fortællinger balancerede inden for et mere interaktionelt, mellem menneskeligt perspektiv. Således var fokus mindre på de formelle relationer, som eksempelvis lærer-elev-

relationen, og forventninger i henhold til disse, og mere på generelt mellem menneskelige menneske-til-menneske relationer. Dermed blev hele temaet relateret til skole og læring sammenbundet af informanternes udmeldinger. Blandt andet blev personlig anerkendelse af læreren fremhævet som betydningsfuld i et dialektisk perspektiv, hvor dette også sammenbindes med hans/hendes anerkendelse af relationspartneren. Dermed udlagde informanterne en forståelse af, at aktørerne i denne kontekst var afhængige af hinanden for ved fælles anstrengelser at sikre et godt resultat.

Som det muligvis kan udledes af min brug af begrebet aktør i overstående afsnit, blev ikke kun relationer mellem lærer og elever omtalt i interviewene. Af det indsamlede datamateriale fremgik det yderligere, at der var forskel på hvilke relationer informanterne omtalte ud fra de stillede åbne spørgsmål. Alle informanter omtalte relationer mellem lærer og elev, samt i et vist omfang mellem eleverne indbyrdes. Yderligere omtalte nogle informanter dog, i overensstemmelse med Nordenbo, Holm, Elsted, Scheerens, Larsen, Uljens, Laursen og Hauges rapport (2010) som er nævnt ovenfor, også at deres relationer til kollegaer, skoleleder, samt elevernes forældre var af betydning i forhold til den læring, der kan finde sted i skolekonteksten.

Fælles for alle informanternes udmeldinger var et tydeligt udgangspunkt fæstet i egen lærerrolle. Selv i forbindelse med brede, generelle spørgsmål, som for eksempel 'Hvad betyder relationer for læring?', omtalte informanterne overvejende relationer, hvor de selv var en af de involverede parter. Derfor blev indbyrdes relationer mellem eleverne kun omtalt i begrænset omfang, og det værende sig i forbindelse med direkte spørgsmål til disse. Andre potentielt betydningsfulde relationer, hvor læreren ikke indgik som en af parterne, blev ikke nævnt.

Afrunding

Det fremstår af det overstående, at der er grundlæggende forskelle på informanternes syn på deres interaktion i skolepraksis. De forskellige perspektiver på, hvorvidt relationer er noget man har eller ikke har, eller hvorvidt de er uundgåeligt, og dermed kan gradbøjes fra god til dårlig, giver indtryk af, at om end alle informanterne er interPELLeret af en diskurs, hvor relationer er centrale, så er der stor forskel på den bagvedliggende forståelse. Der er ligeledes forskelle med hensyn til hvilke formål relationer anses for at have, samt hvilke relationer der anses for at være af betydning for læring i en folkeskolekontekst. Overordnet udlagde størstedelen af informanterne dog en forståelse af at handle ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv, hvor læring opstår og forhandles imellem parterne i en kontekst. Men det fremgik også, at enkelte informanter, i et eller andet omfang, ser dem selv som værende læringsfaciliterende, mens elevers manglende læring derimod tillægges andres aktørers modarbejdelse eller i hvert fald manglende understøttelse af lærerens dagsorden. Således fremgår det tydeligt, at der er enighed om en sammenhæng mellem relationer og læring i folkeskolen. Men en kortlægning viser, at den helt præcise betydning af dette, derimod er langt mere kompleks.

Referencer

- Alenkær, Rasmus. (2010). Prolog. I: Alenkær, R. (red.) **Den inkluderende skole – en grundbog**. Frydenlund.
- Bruner, Jerome. (2012). Kultur, bevidsthed og uddannelse. I: Illeris, K. (red). **49 tekster om læring**. Samfundslitteratur.
- Børnerådet (2013). **Analyse: God stemning i klasseværelset er afgørende for børns læring**. Set på [www.6. juni 2014 på](http://www.boerneraadet.dk/media/6397/Analysenotat-Trivsel-og-laering.pdf)

- Haslebo, G. & Lund, G. E. (2014). **Relationsudvikling i skolen**. Dansk psykologisk forlag.
- Hattie, J. (2009). **Visible learning. a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement**. Routledge.
- Jørgensen, P. S. (2006). Den relationsorienterede lærer. Set i: Richie, T. (red). **Relationer i skolen. Perspektiv på liv og læring**. Billesø & Baltzer.
- Nordenbo, S. E. et al. (2008). **Lærerkompetenser og elevers læring i barnehage og skole**. Danmarks pædagogiske universitet.
- Nordenbo, S. E. et al. (2010). **Input, Process. and Learning in primary and lower secondary schools**. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Tangaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. Set i: Brinkmann, Svend & Tangaard, Lene (red). **Kvalitative metoder. En grundbog**. Hans Reitzels forlag.

Mangfoldighed på nutidens arbejdspladser

– plads til personlige forskelle?

Teresa Rousing Oberländer

Stud. mag. i Læring og Forandringsprocesser
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet, København

Abstract

Denne artikels formål er at nuancere forståelsen af begreberne mangfoldighed og mangfoldighedsledelse på nutidens arbejdspladser. Artiklen tager udgangspunkt i en empirisk undersøgelse og udsagn fra tre introverte medarbejdere og forholder sig til, hvorledes personlige forskelle kan forstås, som en del af mangfoldighedsbegrebet. Udsagn fra de tre adspurgte medarbejdere anvendes til eksemplificering i diskussionen af følgende begreber; mangfoldighed, mangfoldighedsledelse og kultur, set i forhold til introverte på arbejdspladsen.

Indledning

Gennem mit tidligere arbejde som mellemlider i den offentlige sundhedssektor, var det min oplevelse, at nogle medarbejdere umiddelbart blev værdsat og lyttet mere til end andre af ledelsen. Dette foregik usagt og måske endda ubevidst fra ledelsens side. Fælles for de højt værdsatte medarbejdere var, at de forstod at gøre sig bemærket på personalemøder, meldte sig hurtigt til nye projekter og var socialt velansete. Andre derimod lyttede mere end de talte til møderne, var afventende ved nye projekter og var fortrolige med få nære kolleger.

Værdsættelse af de medarbejdere, jeg ud fra Carl Gustav Jungs typologi (Jung (1921)1971) her vil betegne ekstroverte typer, kom til udtryk ved overdragelse af større ansvar samt ved direkte tilkendegivelse fra ledelsen. Ledelsen, jeg selv inklusiv, formåede ikke at lede de medarbejdere jeg ud fra Jungs typologi vil betegne introverte typer, på en konstruktiv måde. De introvertes adfærd blev, ud fra min oplevelse, ikke forstået og deres kompetencer derfor potentielt ikke anvendt optimalt.

Baggrund

De introverte og ekstroverte personlighedstyper beskriver psykiater Carl Gustav Jung (1875-1961) i sin typologi fra 1921. Jeg tager udgangspunkt i idehistoriker Preben Grønkjær's litteratur om Jungs typologi og anvender i denne artikel teksten "Introduktion til typologi". Dette gør jeg velvidende, at det ikke er primær litteratur om emnet, men jeg vurderer kilden anvendelig som inspiration til formålet. Grønkjær skriver om typologien, at man må

"..altid være meget bevidst om, at et menneske på ingen måde kan forklares tilbunds-gående ved hjælp af en sådan teori. Men erfaringsmæssigt er den meget nyttig og værdifuld, når man ønsker at forstå forskelle mellem mennesker"
(Grønkjær 2012, 3 ll. 12-13 ll. 17-18).

I følge typologien benytter mennesket sig af fire basale bevidsthedsfunktioner: sansning, intuition, tænkning og følelse. Disse fire funktioner findes hver især i en ekstraverteret eller introverteret variant. Derved findes der otte funktioner som alle mennesker, ifølge teorien besidder. Hvert enkelt individ har som udgangspunkt én variant, der er dominerende.

Kort og forenklet kan man sige, at den introverte type samler energi ved at være alene og/eller sammen med få velkendte mennesker. Vedkommende oplever behov for fordybelse og grundig forberedelse til arbejde i grupper. Den ekstroverte type samler overvejende energi ved at være social med andre mennesker og trives umiddelbart godt med teamsamarbejde. En forudsætning i typologien er, at den bygger på ens egen selvforståelse. Hvilket vil sige, at det ikke er andre end dig selv, der kan vurdere egne præferencer (Grønkjær 2012: 4).

Susan Cain henviser i sin bog ”Ro – styrken ved at være introvert i en højtråbende verden” fra 2013 til en omfattende amerikansk undersøgelse af 900.000 testpersoner, der viser at godt en tredjedel af den amerikanske befolkning er introverte (Cain, 2013). Cain skriver ligeledes i sin artikel ”The rise of the new groupthink” (Cain 2012): ”Most of us now work in teams, in offices without walls, for managers who prize people skills above all. Lone geniuses are out. Collaboration is in” (Cain 2012, 1 ll. 3ff). Citatet afspejler en tendens, der kan diskuteres at være dominerende på nutidens arbejdspladser. En tendens med storrumskontorer som skal fremme vidensdeling mellem alle og som kan forstås som udtryk for de komplekse udfordringer, arbejdspladser står overfor i dag. Forståelse for menneskers forskelligheder er aktuell og derfor kan Jungs typologi stadig have sin relevans i dag, som én måde at forstå menneskelige forskelle.

Mangfoldighed er et plusord i denne tid og nævnes gerne i organisationers politikker. Mangfoldighedsledelse på de danske arbejdspladser har derfor vundet større og større udbredelse de seneste år (Wolfgang, 2006: 1). Mangfoldighed kan defineres på mange måder, men den normative diskurs om begrebet, går ofte på primære diversitetsfaktorer som etnisk baggrund, køn, alder, seksuel orientering og handicap (Wolfgang, 2006: 1). Det er ud fra FN’s menneskerettigheder ikke lovligt at forskelsbehandle på baggrund af disse faktorer (Jensen, 2013: 157).

Denne artikel har ikke fokus på de primære diversitetsfaktorer, men forholder sig i stedet til de personlige forskelle mellem ansatte på en arbejdsplads. Når jeg mener dette er relevant at tage op under det overordnede emne diversitet, så er det fordi, jeg finder det interessant, hvilke forskelle der anerkendes og hvilke der ignoreres i organisationerne. Personlige forskelle kan forstås bredt, men er i denne artikel simplificeret til betegnelserne introverte eller ekstroverte typer, som beskrevet tidligere.

Mangfoldighed i ordets betydning defineres som ”at indeholde forskellige sider og aspekter” (ordnet.dk, 2014) og kan derfor forstås mere nuanceret end som så. Artiklen udspringer af en nysgerrighed på, om der er dimensioner ved mangfoldighedsbegrebet, der ikke er opmærksomhed på i ledelsen af mangfoldighed. Når der tales mangfoldighedsledelse kan det så også forstås som ledelse af personlige forskelle, her forstået som introverte og ekstroverte typer?

Inspirationen til at skrive denne artikel er altså egne erfaringer fra arbejdet som mellemlider på en kommunal sundhedsfaglig arbejdsplads. Artiklens argumentation er teoretisk funderet og bygger på en mindre empirisk – men ikke repræsentativ - undersøgelse. Som en del af arbejdet med denne artikel, har jeg bedt tre medarbejdere, to kvinder og en mand fra tre kommunale sundhedsfaglige arbejdspladser om skriftligt at besvare et spørgeskema med otte spørgsmål. De adspurgte er alle i starten af 30’erne og jeg har valgt at stille dem spørgsmåle-

ne, da jeg ved, at de ser sig selv som overvejende introverte. Spørgsmålene handlede om at få kendskab til de adspurgtes oplevelse af at være introvert i forskellige sammenhænge på arbejdspladsen. Besvarelserne fra de tre medarbejdere vil blive anvendt som empirisk illustrative udsagn til de temaer, der teoretisk diskuteres i artiklen. Den teoretiske baggrund for min tilgang til begreberne mangfoldighed og mangfoldighedsledelse vil blive præsenteret løbende i teksten.

Hvilken mangfoldighed tales der om, når der tales om ledelse af mangfoldighed?

Kultursociolog Elisabeth Plum skriver, at der generelt er enighed om, at mangfoldighed handler om en positiv holdning til forskelle mellem mennesker (Plum, 2004: 60). Hun fremhæver dog, at hvis man går tættere på, viser det sig at forskellige aktører ikke taler om det samme, når de taler om mangfoldighed. Plum opdeler de menneskelige forskelle, som mangfoldighed relaterer til, i tre niveauer;

Menneskelige forskelle	
Grundlæggende	Alder, køn, etnisk baggrund, seksuel orientering og handicap
Sociale	Uddannelse, familiesituation, religion, social og geografisk baggrund, erhvervs-erfaring, stillingsniveau
Personlige	Åbenhed, kommunikationsstil, teknisk snilde, interesser, tempo, opfattelse af autoritet, kreativitet, selvindsigt, ambitioner, samarbejdsevner, sprogkundskaber etc.

Plum skriver, hvordan der på arbejdspladser sjældent tages højde for de grundlæggende og personlige forskelle. Der tales primært om forskelle som faglige kompetencer i forhold til uddannelsesniveau og erhvervs erfaring, det Plum betegner som det sociale niveau (Plum, 2004: 63). Ifølge Plum er det ikke helt så legalt at tale om de grundlæggende og personlige forskelle, selvom de kan have indflydelse på for eksempel en projektgruppes arbejde og samarbejde. Dette oplever en kvindelig medarbejder, der svarer på spørgsmålet om hvorvidt hun oplever værdsættelse af hendes kompetencer som introvert på arbejdspladsen:

”Jeg oplever ikke, at ledelsen værdsætter mine kompetencer som introvert (nok fordi at lederen selv er ekstrovert). Der har ingen fokus været på, hvordan man arbejder bedst og hvad ens kompetencer er, udover faglige kompetencer” (1. informant).

Når der her ensidigt fokuseres på de faglige kompetencer, vil der ifølge Plums opdeling af mangfoldighedsbegrebet ikke blive taget højde for to af de niveauer, mangfoldighed også består af. Dette fører videre til nedenstående spørgsmål.

Hvad går tabt på nutidens arbejdspladser, hvis mangfoldighedsbegrebet forstås ensidigt?

Umiddelbart vil de fleste kunne blive enige om, at faglige kompetencer er omdrejningspunktet for et godt fagligt stykke arbejde. Dertil er det belejligt, at det som oftest er legalt at tale om disse forskelle på arbejdspladsen. Men ved ensidigt fokus på forskellighed som faglige kompetencer på arbejdspladsen, risikerer man flere uoverensstemmelser og gnidninger i processen. Forståelse for og anvendelse af hinandens forskellighed vil derimod kunne føre til bedre opgaveløsning, skriver Plum i sin artikel ”Mangfoldighedens mangler” fra 2013 (Plum, 2013: 2).

Personlige forskelle og dermed kompetencer er vigtige for kreativitet og effektivitet på en arbejdsplads, men forskellene skal ledes for at have positiv effekt. Dette konkluderer ph.d. studerende Jana Kuretova i sin artikel "Managing Diversity in Organisations: A New Approach towards Personality" fra 2010. Kuretova præsenterer undersøgelser i sin artikel, der belyser introverte og ekstroverte personlighedstypers forskellige kompetencer på arbejdspladsen.

Ligesom Plum (Plum, 2004) beskriver Kuretova, hvordan mangfoldighedsledelse traditionelt set har haft fokus på de grundlæggende hovedkategorier; etnisk baggrund, køn, alder og handicap. Hun formulerer ligeledes, hvordan mangfoldighedsledelse i den form har været brugt som antidiskriminerende værktøj mod disse grupper (Kuretova 2010, 185). Kuretova beskriver dernæst, hvordan vi i dag har behov for en udvidet forståelse for mangfoldighedsbegrebet og hvordan organisationsteoretikere førhen har negligeret personlige forskelle som en del af begrebet (Kuretova, 2010: 186). På baggrund af de undersøgelser Kuretova beskæftiger sig med i artiklen, vil mangfoldighedsledelse af personlige forskelle have samme vigtige betydning som ledelse af det hun kalder traditionelle forskelle. Når man taler ledelse af personlige forskelle forstået som introverte og ekstroverte typer, skal man tage højde for forskelle hos medarbejderne som:

"..personalities who have different ways of getting, processing and presenting information, who response differently to working conditions, and who have a different approach towards interpersonal contact" (Kuretova 2010,186 ll. 33-36).

Det er dermed personlige forskelle, der ikke kan læses ud af et eksamensbevis og som til dels kræver en hvis selvindsigt at kunne beskrive.

En adspurgt medarbejder udtaler:

"Vi havde kun personalemøder i store grupper, og her var de ekstroverte gode til at få tilkendegivet deres mening og dermed få indflydelse og positiv tilkendegivelse fra kolleger og ledere. Til møderne kunne jeg sagtens have en masse tanker og idéer til diverse tiltag, men det var en stor udfordring at give min mening til kende i plenum. Oftest forblev mine idéer usagte" (2. informant).

Dette udsagn kan illustrere et behov for ledelse af personlige forskelle, her i konteksten af et personalemøde, hvor der fra ledelsens side ikke tages højde for personlige forskelle i forhold til mødeformen. Kuretova skriver, at konsekvensen af manglende mangfoldighedsledelse af personlige forskelle kan føre til misforståelser, konflikter og manglende udfoldelse af medarbejderes kompetencer (Kuretova, 2010: 188).

Ved at se på personalegruppen som én gruppe, for eksempel til et personalemøde, kan det diskuteres om vi i frygt for at behandle folk forskelligt skaber større ulighed.

Hvilken forståelse af mangfoldighedsledelse kommer til udtryk, når der er fokus på grupperinger?

Plum beskriver to overordnede måder at forstå menneskelige forskelle på, når man taler mangfoldighedsledelse (Plum, 2004: 65ff):

Ligestillingsforståelsen	Bygger på menneskerettighederne, Ophør af diskrimination, Minori-
--------------------------	---

	tetsgrupper, Samfundsmæssigt ansvar, Fokus på én forskel ad gangen mv.
Ressourceforståelsen	Der ses på det hele menneske med mange facetter, Kompetencer, Alle relevante forskelle, Ledelse og effektivitet, At udvikle og udfolde mv.

Herved illustreres forskelle på de to tilgange til mangfoldighedsbegrebet, som Plum beskriver. Den ene tilgang med sin vigtige forståelse for ligestilling af minoritetsgrupper og den anden med sit fokus på individets ressourcer og forskelle fra andre.

Plum skriver, at hvis man skal arbejde med en bred og nuanceret mangfoldighedstilgang, skal man tage udgangspunkt i ressourceforståelsen og samtidig holde øje med ligestillingen. Ved udelukkende at anlægge en ligestillingstilgang risikerer man ifølge Plum at skabe en ”dem og os” tilgang i ønsket om at skabe ligestilling. Set i forhold til denne artikels fokus, vil det kunne forstås som en italesættelse af introverte medarbejdere som minoritetsgruppe overfor den ekstroverte majoritet. For at arbejde med en nuanceret mangfoldighedstilgang skal der, ifølge Plum, arbejdes eksplicit med flere typer af forskelle på én gang, forstået som både synlige og ikke synlige forskelle (Plum, 2004: 78). Derved skal der ikke kun være fokus på introverte og ekstroverte på arbejdspladsen, men arbejdes med alle forskelle, som går ind under ligestillingsforståelsen og ressourceforståelsen.

Der er skrevet en del foreskrivende tekster om at udøve mangfoldighedsledelse og denne artikel tilslutter sig vel også til dels retorikken. Efter at have arbejdet med nuancering af begreberne mangfoldighed og mangfoldighedsledelse fremstår det derfor relevant at forholde sig kritisk til, hvad begreberne også kan være et udtryk for. Professor i mangfoldighed og inkludering John Wrench forholder sig kritisk i sin artikel ”Managing diversity, fighting racism or combating discrimination? A critical exploration” og skriver

“..diversity management has moved equal opportunities away from a moral and ethical issue and turned it into a business strategy” (Wrench 2003, 10 ll. 3-5).

Ifølge Wrench bruges mangfoldighedsledelse blandt andet som en strategisk tilgang til at øge effektiviteten i virksomheder. Desuden anvendes begrebet som en overfladisk måde at hylde forskellighed på, der ikke reelt kommer til udtryk i virkeligheden. Disse aspekter er ikke direkte fokus for denne artikel, men jeg finder dem relevante at nævne i forsøget på at nuancere forståelsen af begreberne. Wrench forstår mangfoldighedsledelse i sin ideelle form som

“..a way of mainstreaming anti-discrimination activities, not a substitute for them” (Wrench 2003, 11 ll. 38-39).

Mangfoldighedsledelse som begreb udspringer fra ovenstående nedslag i tre forfatteres tekster, af et ønske om at bekæmpe diskrimination af minoritetsgrupper. Mangfoldighed har derfor overvejende været forstået som grundlæggende forskelle mellem grupper af mennesker.

Plum beskriver ressourcetilgangen som én måde at arbejde bredt med begrebet. Kuretova beskriver et behov for nuancering af begrebet til også at dække personlige forskelle og Wrench forholder sig kritisk til det omfattende brug af begrebet på nutidens arbejdspladser. Ovenstående arbejde med begreberne i forhold til ledelse af personlige forskelle, fører naturligt frem til et spørgsmål om, hvorfor det er nødvendigt med sådan et fokus på arbejdspladsen? Her kan analyser af organisationskulturen bidrage til forståelse for relevansen af mangfoldighedsledelse.

Kultur – som menneskers praksis. Hvordan kan det være, at der er behov for ledelse med fokus på mangfoldighed?

Med udgangspunkt i kapitlet ”Kultur – som menneskers praksis i en global kontekst” af kultursociolog Iben Jensen (Jensen, 2013) vil artiklen forholde sig til kulturens betydning for mangfoldighedsledelse på arbejdspladsen.

Til spørgsmålet om hvorvidt der eksplicit er fokus på forskellige kompetencer på arbejdspladsen, således at introverte og ekstrovertes kompetencer sættes i spil, svarer en af de adspurgte medarbejdere ”Nej, overhovedet ikke. Oplever nærmere normen som, at alle bør stile efter at være ekstroverte” (1. informant). Dette udsagn illustrerer en oplevelse af en organisationskultur, der definerer, hvad der er rigtig og forkert adfærd på arbejdspladsen.

Hvis man forstår begrebet **kultur** med sociolog Pierre Bourdieus optik, vil normen eller doxa og dermed kulturen, være defineret ud fra et magtperspektiv. Bourdieus forståelse af arbejdspladsen som et **felt** og dermed med feltafhængige logikker og krav til medarbejderne. Det man kan kalde normen på arbejdspladsen vil medføre, at arbejdspladsen fremstår med bestemte værdier, der giver prestige (Jensen, 2013: 44). Med den forståelse vil der altså være adfærd, der er mere eller mindre **legitim** på den enkelte arbejdsplads.

Mangfoldighedsledelse kan som beskrevet i tidligere afsnit være rettet mod flere niveauer af forskellighed; grundlæggende, sociale og personlige, hvis man bruger Plums beskrivelse (Plum, 2004). Hvilken indflydelse har disse forskelle mellem mennesker på arbejdspladsens kultur? Til dette skriver Plum:

”Forskelle er fyldt med magtrelationer, der påvirker udfoldelsesmuligheder og adgangen til ressourcer. Overordnet handler det om magt til at definere, hvad der er rigtigt og hvad der er forkert, hvad der er indenfor/udenfor, og hvad der er vigtigt/uvæsentligt” (Plum, 2004: 64 ll. 3-6).

Der vil med den forståelse altid være en kamp om at have magten til at definere, hvad der er feltets logikker, krav og værdier. Mangfoldighedsledelse handler dermed om at lede arbejdspladsens værdier, således at der skabes en kultur med rum for forskellighed. Men ét er at have et mål på papiret om at bedrive mangfoldighedsledelse, noget andet er det der sker i praksis.

”I forhold til personalemøderne fandt min daværende leder det meget problematisk, hvis man ikke deltog mundtligt. ”Man kunne jo bare lukke munden op og sige noget, hvis man ville have indflydelse”. Der var generelt ingen forståelse for at være introvert, og jeg føler ikke, at mine kompetencer som introvert blev værdsat af min leder. Det føltes som om, at det at være introvert stod i vejen for det at være en god medarbejder” (2. informant).

Dette udsagn fra en af de adspurgte kan illustrere en praksis, hvor det kan diskuteres om det er en værdi i sig selv at være ekstrovert i sin adfærd. Ledelsen understøtter en bestemt *performance* af sine medarbejdere. Performance forstået som social handlen, der tager afsæt i eksisterende normer på arbejdspladsen (Jensen, 2013: 45). Ledelsen forventer her, ud fra medarbejderens beskrivelse, at man kan tage ordet til møderne, hvis man vil have indflydelse. Der ved tages der ikke højde for personlige kompetencer, så som åbenhed og kommunikationsstil, som Plum beskriver som nogle af de personlige forskelle mellem mennesker (Plum 2004, 63). Det kan forstås således, at majoriteten her i form af ekstroverte på arbejdspladsen, har magten

til at definere, hvordan mødet er organiseret og dermed hvilken performance, der værdsættes til møder.

Ud fra et praksisteoretisk perspektiv er det gennem, det vi gør, også kaldet vores praksis, at vi vedligeholder eller forandrer samfundet (Jensen, 2013: 45). Vi kan ud fra den forståelse selv have indflydelse på den praksis, der foregår, alt efter hvordan vi handler i den. Betegnelserne introverte og ekstroverte typer kan bidrage til øget forståelse og derved muligvis medvirke til forandring af praksis. Det skal dog ligeledes overvejes, hvorvidt bevidsthed om typologien på arbejdspladsen kan medvirke til vedligeholdelse af praksis.

Det ud fra dette diskuteres, om de introverte og ekstroverte medarbejdere indbyrdes vedligeholder den praksis der er på arbejdspladsen. Til dette vil man med Bourdieu antage, at det er de medarbejdere med accepteret kapital, hvilket vil sige de værdier der sættes højest på arbejdspladsen, der definerer den eksisterende praksis.

En af de adspurgte medarbejdere fortæller, hvordan hun har svært ved at få indflydelse og få sat hendes kompetencer i spil:

”Kan til tider godt opleve 1-2-3 en hurtig håndsoprækning/tilmelding til nye projekter uoverskuelige, da indholdet for emnet sjældent er blevet præsenteret for personalegruppen. Det kan på denne måde godt være en forhindring, at jeg gerne vil/har brug for at reflektere over emner, inden jeg melder mig til nye projekter, da de hurtigt bliver besat” (1. informant)

Udsagnet kan illustrere et behov for ledelse, der definerer en praksis, hvor der gøres plads til forskellig performance. Mangfoldighedsledelse er med ovenstående forståelse for kultur en vigtig, men udfordret ledelsestilgang. Vigtigheden udspringer af en erkendelse af, at alle mennesker har unikke kompetencer at byde ind med på arbejdspladsen. Udfordringerne ligger i at kunne skabe plads til de unikke forskelle på trods af en dominerende organisationskultur.

Afrunding

Mangfoldighed og mangfoldighedsledelse kan forstås på mange måder, alt efter hvem der definerer begreberne. Mangfoldighed kan forstås som forskelle mellem mennesker og kan rumme menneskets grundlæggende og ofte synlige forskelle, såvel som usynlige i form af faglige og personlige kompetencer. Artiklen har beskæftiget sig med, hvorledes personlige forskelle forstået som introvert og ekstrovert adfærd kan forstås under betegnelsen mangfoldighed. Mangfoldighedsledelse som begreb kan rumme et forstærket fokus på ligestilling af minoritetsgrupper samt inkludering af personlige forskelle som ressourcer. Herunder kan introvert og ekstrovert adfærd forstås som personlige forskelle.

Arbejdspladsens kultur, her forstået som menneskers praksis, kan vanskeliggøre en nuanceret forståelse af begrebet mangfoldighed. Der kan ske en vedligeholdelse af praksis, forstået på den måde, at ansatte fastholder sig selv og hinanden i hvilke handlinger, der værdsættes det enkelte sted.

Betegnelserne introvert og ekstrovert kan anvendes til at give en forståelse for personlige forskelle på arbejdspladsen. Det kan samtidig overvejes, hvorvidt betegnelserne kan bidrage til vedligeholdelse af eksisterende praksis.

Litteratur

- Cain, Susan (2012): **The Rise of the New Groupthink**. The New York Times. January, 13.
- Cain, Susan (2013): **Ro – styrken ved at være introvert i en højtråbende verden**. 1. Udg. Don Max.
- Grønkjær, Preben (2012). **Introduktion til typologi**. <http://www.typologi-plus.dk> (senest vist 14.04.14)
- Jensen, Iben (2013): **Kultur som praksis. Grundbog i kulturforståelse**. 2. udg. Samfundslitteratur.
- Jung, C.G. ((1921) 1971): **Psychologiske Typen. Psychological Types**, Collected Works, Vol. 6, Princeton, N.J.: Princeton University Press
- Kuretova, Jana (2010): Managing Diversity in Organisations: A New Approach towards Personality. **The international journal of diversity in organisations, communities and nations**. Vol. 10: 185-193
- Mangfoldighedsdefinition. <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=mangfoldighed&tab=for> (senest vist 14.04.14)
- Plum, Elisabeth (2004): Mangfoldighedsledelse – dynamikken mellem ligestilling og ressourcer. I: Thomsen. M. H. (red.). **Med kurs mod mangfoldighed? Begreber og praksis i integrationsindsatsen**. København: Hans Reitzel, 59-80.
- Plum, Elisabeth (2013): **"Mangfoldighedens" mangler**. Væksthus for ledelse. Lederweb.dk
- Wolfgang, Betina (2006): **Når lighed er forskel – mangfoldighedsledelse i den offentlige organisation**. Væksthus for ledelse. Lederweb.dk
- Wrench, John (2003): Managing Diversity, fighting racism og combating discrimination? A critical exploration. In Gavan Tiley (ed.). **Resituating Culture**, Strassburg: Council of Europe Publishing, 113-124.

”Den store grønlandske ekspedition til Danmark”

- kulturel kapital og kampe for tilkommende studerende

Miriam Canu, Rasmus Kjeldbjerg & Simon Bach Pedersen

Cand.mag i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstrakt

På de danske videregående uddannelsesinstitutioner bliver optaget mange grønlandske studerende, som i Grønland ikke ville have de samme muligheder for at få en uddannelse som de har i Danmark. Undersøgelsen vil give et overblik i nogle af de strukturelle tiltag, som på et administrativt niveau bliver sat i gang for at støtte de grønlandske studerendes tilpasning til og indførelse i deres nye, danske læringsmiljø. Artiklen inddrager interviews med to grønlandske studerende tilmeldt ved to forskellige videregående uddannelser i Danmark, to vejledere fra Det Grønlandske Hus i København, samt med en underviser og tidligere international koordinator fra Roskilde Universitet. Igennem en analyse af disses perspektiver på feltet analyseres kulturelle kapitaler og aspekter ved habitus, som de grønlandske studerende fornemmer og fornemmes af de øvrige interviewede at spille en rolle ved overgangen til uddannelse i Danmark.

Projektets problemfelt og metode

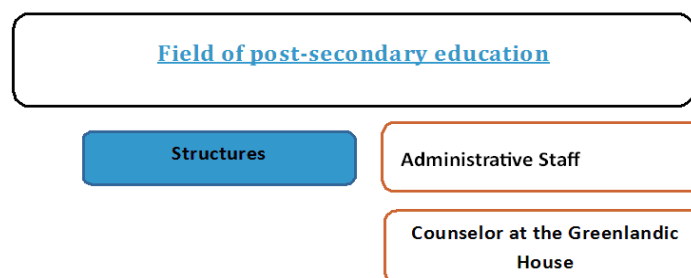
Undersøgelsen søger at afdække nogle problemstillinger knyttet til universitetsstuderendes mobilitet. Man går ud fra at grønlandske studerende, der kommer til Danmark, er bedre stillet end så mange andre studerende, der vælger at gennemføre deres uddannelse i Danmark. Til trods for at de grønlandske studerende har et dansk pas, og har gennemgået et skoleforløb, der på mange måder kan sidestilles den danske, finder de alligevel overgangen til et studieliv i Danmark noget problematisk. Man formoder, at de historiske bånd, der mellem Danmark og Grønland, vil gøre overgangen nemmere, for de studerende. Dette er dog ikke altid tilfældet.

Undersøgelsen er i sin tilgang til feltet, inspireret af Bourdieus teoretiske arbejde. Gennem analysen af det empiriske materiale bliver de forskellige positioner, som de interviewede parter har indenfor feltet, undersøgt og diskuteret. De objektive strukturer og relationer, som de forskellige agenter har i feltet, som defineres via de interviewede personers egen italesættelse af de udfordringer, som grønlandske studerende i Danmark står overfor, søges derved billedliggjort. Kan der være tale om kampe, konflikter og konkurrence? Det diskuteres i artiklen, hvem der står med adgangen til og den rigtige mængde kapital til at afgøre, hvilke krav de danske uddannelsesinstitutioner kan stille til de grønlandske studerendes. Der kastes lys over de gensidige forventninger og forhåbninger som institutionerne og de involverede studerende hver især kan have. Den måde hvorpå de grønlandske studerende bliver opfattet kan være en del af de konstituerede strukturer, som styrer de processer, der karakteriserer de grønlandske studerendes indførelse i de danske uddannelsesinstitutioner.

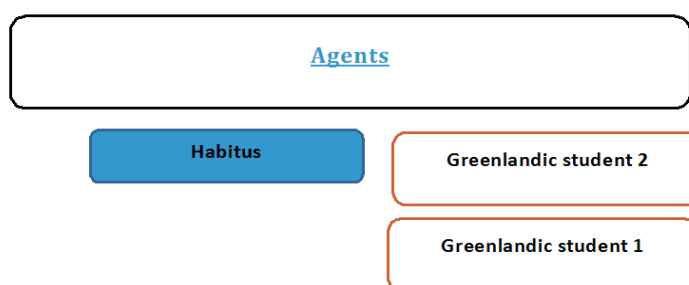
Undersøgelsen består af en indsamling af data, omkring de bilaterale aftaler, som forskellige institutioner har indgået, vedrørende de grønlandske studerendes særlige betingelser for støtte, indenfor de danske uddannelsesinstitutioner. Et syn på dette, bliver suppleret med semistrukturerede interviews med vejledere og administrativt personale.

Gennem to semistrukturerede interviews, beskriver de studerende, hvordan de oplever de krav som de stilles overfor. Deres beretning, giver indblik i, hvordan de grønlandske studerende opfatter sig selv, og den måde hvorpå de falder til i deres nye studiemiljø.

ANALYSIS PHASE 1:



ANALYSIS PHASE 2:



ANALYSIS PHASE 3.

Analysis of power struggles, which capitals are valued and fought over in the field of education.

Som teoretisk fundament, anvendes begreberne felt, kulturel kapital og habitus. For at skabe overblik over den metode som er anvendt gennem analyse, illustreres her de forskellige faser i analysen, dens indhold og struktur.

Teoretiske perspektiver

I vores analyse har vi været opmærksomme på at Bourdieu, i sit virke, har undersøgt nogle forhold og problemstillinger, som ikke rigtigt kan sidestilles med de konkrete forhold, som vi har undersøgt, i vores projekt. Men vi har på flere måder anvendt Bourdieus teoretiske forståelsesramme for at skabe vores syn på den situation, som de grønlandske studerende i Danmark oplever. Bourdieus begreber, og den måde hvorpå han forholder sig til det franske undervisningssystem, har haft en vis indflydelse på vores analyse af de grønlandske studerendes situation i Danmark anno 2013. Vi har for eksempel taget udgangspunkt i nogle aspekter ved de processer, som styrer de forskellige agenter i samfundet (Grenfell & James 1998). Dette kan nærmere forklares med det følgende. Alle samfund skaber en form for handlingsmønstre og værdisæt, som efterfølgende 'konstruerer' et menneskes habitus. Habitus, ifølge Bourdieu, er derfor et produkt af en persons individuelle historie. Samtidig bliver habitus skabt på baggrund af de erfaringer, som erhverves i de sociale fællesskaber, som personen er en del af (Bourdieu 1989: 91). Man får så en situation, hvor der uddeles en favorabel position, til nogle studerende i systemet, og de mindre privilegerede ekskluderes.

Fra Bourdieus perspektiv vil man kunne se følgende: hvis man tager uddannelsesinstitutionernes relativt fastlagte positioner, kan disse til dels forklares ved de processer, som reproducerer og til tider forstærker skel og forskelle mellem de forskellige grupper af stude-

rende. Dette kan være en mulig forklaring på de udfordringer, som grønlandske studerende i Danmark møder til daglig.

Det bliver nu relevant at inddrage Bourdieus begreb om det sociale rum. Han ser det sociale rum som et konstrueret rum, hvor de forskellige agenter får deres position, i forhold til hverandre, på baggrund af hvordan kapitaler og ressourcer er distribueret imellem dem. De kapitaler, som den enkelte agent har, er derfor samtidig en indikator i forhold til den position, som hun/han vil kunne have adgang til i det sociale rum. For at man skal kunne forstå den afstand, der kan forekomme, blandt de forskellige studerende - agenter - bliver man nødt til at tage de objektive kapitaler i betragtning. Men det vil slet ikke være nok, til at få et billede af den komplekse realitet, som vi bevæger os ind i. Det vil også være hensigtsmæssigt at få indblik og forståelse for de mere subjektive relationer, som kan findes, imellem de studerende (Bourdieu 1989:22). Ifølge Bourdieu, er kapitaler er form for magt, som en agent, eller en social gruppe, er herre over (Bourdieu 1989:26). Dette medfører også at eksperter indenfor et videns- og arbejdsfelt, i kraft af deres mængde og type symbolsk kapital, kan komme til at ingå i en form for magtkamp, med mindre privilegerede agenter, i samme felt. I sådan en situation vil den part, der har mest og bedst symbolsk kapital, kunne få dominans i forhold til de andre agenter. Eksperten vil indtage en position, der betyder, at hans eller hendes vurderinger, vil opnå fælles accept i det sociale rum (Bourdieu 1989:23).

Flertydige perspektiver på de grønlandske studerende i de Danske videregående uddannelsesinstitutioner

I vores undersøgelse blev feltet analyseret på baggrund af statistiske data, og de grønlandske særaftaler som er blevet gældende, i kraft af det samarbejde der er opstået mellem det grønlandske Hjemmestyre og det Danske Ministerium for Forskning, Innovation og videregående uddannelser. De fagpersoner der også spiller en konkret rolle i dette arbejde, er vejlederne ved Det Grønlandske hus i København. De har en daglig kontakt til de studerende og har stor erfaring i at støtte og vejlede disse med henblik på at få en positiv studieperiode og færdiggørelse af deres uddannelse, i Danmark. Disse vejledere kan også give os indblik i det specifikke administrative arbejde, som skal klares i overgangen fra det grønlandske uddannessystem til det danske.

I vore projekt inddrages også de danske institutioners perspektiv ved et interview med en tidligere international koordinator fra Roskilde Universitet. Hun er aktiv i udarbejdelsen af introduktionskurser, som skal indvie de internationale studerende i det danske læringsmiljø. Gennem dette interview opnås en viden om, hvordan de grønlandske studerende bliver opfattet af de agenter, som samtidig har magten til at definere deres position. Man skal være opmærksom på, at dette syn højst sandsynlig også vil påvirke de grønlandske studerendes syn på sig selv.

Der gives også indblik i, hvordan de udefrakommende studerende beriger det danske læringsmiljø, og hvordan de i høj grad aktivt er i stand til at finde sig til rette, til trods for de åbenlyse udfordringer, de møder.

Dette fremkommer fra de to grønlandske studerende, der blev interviewet i projektet. De har, en personlig erfaring med, hvordan de bliver mødt, og hvordan de oplever at blive set og værdsat i deres nye danske uddannelsesinstitution.

Selvom man har opnået denne værdifulde viden, skal man dog tilføje at et menneske kun sjældent har en bevidsthed omkring sin egen habitus. At interviewe de studerende direkte gav os en enestående mulighed til at opsamle kvalitative informationer om deres livshistorie og verdensopfattelse. Kort sagt, har de givet os et lille indblik i dele af grønlandske studerendes habitus.

De studerende har givet os nogle guldkorn, som leder os hen imod en forståelse af den måde, hvorpå de opfatter at kapitaler bliver fordelt indenfor de videregående uddannelser, som de er en del af. Der skal siges, at det ikke har været projektets formål at skabe indsigt i de grønlandske studerendes habitus som sådan. Vi har derimod anvendt dette begreb med henblik på at kaste lys over nogle subjektive aspekter forbundet med, hvordan de grønlandske studerende opfattes, og hvordan de opfatter sig selv og deres baggrund.

Dertil vil et andet spørgsmål være relevant at stille sig selv: Administrativt, bliver de Grønlandske studerende behandlet ligesom andre danske studerende, da de også har dansk nationalitet. Hvad ville det medføre af konsekvenser, hvis man begyndte at opfatte dem som internationale studerende, der er opvokset i et samfund forskelligt fra det danske? Kunne dette medføre, at man tilgodeser deres behov for en ekstra støtte, for eksempel i forhold til de sproglige barrierer der måtte opstå? Eller vil sådan en holdning blot fastholde de grønlandske studerende i deres position.

Projektets konklusion: Kulturel kapital, symbolsk magt og kampe

På baggrund af den analyse, som tidligere er blevet beskrevet, har vi kunne udpege og bekræfte nogle af de objektive strukturer, som kan begrænse og som virker styrende for de agenter, som handler indenfor det beskrevne felt. Både de grønlandske studerende og det administrative personale ser ud til at forholde sig til de bureaukratiske og administrative rammer som regulerer feltet.

På baggrund af de interviewede personers tilbagemeldinger og uddybende svar, har vi kunnet kortlægge det sociale rum, som de er en del af. Dette har givet os indblik i hvordan de grønlandske studerende opfatter deres situation, i feltet, men også af hvordan de danske institutioner opfatter de grønlandske studerende. Ved at analysere dette empiriske materiale med brug af Bourdieus teoretiske begrebsapparat, er nogle faktorer blevet tydelige for os.

Man kunne forstå de vanskeligheder og udfordringer, som de grønlandske studerende møder, ud fra det følgende. Både vejlederne og uddannelsesinstitutionerne personale peger på en manglende anerkendelse af de grønlandske studerendes kulturelle kapital.

Eftersom dette ser ud til at være en dominerende måde, hvorpå de studerendes situation opfattes, kan denne manglende anerkendelse af kulturel kapital nærmest opleves en selvopfyldende profeti.

I kraft af de underliggende strukturer, som styrer de sociale rum, kan man konstatere, at de grønlandske studerende selv har en tendens til at se deres position på en måde, der svarer til den, de oplever de andre agenter gør.

Det empiriske materiale peger også på, at de grønlandske studerendes uddannelsesmæssige resultater ikke går i den rigtige retning. Blandt andet at man i det sidste stykke tid har kunnet se en forværring i deres sproglige færdigheder. Til trods for denne tendens, har vi kunnet konstatere, at de studerende som deltog i vores undersøgelse, oplevede sig som udstyret med en

god portion kulturel og social kapital. Disse faktorer kan ses som værende en del af de grønlandske studerendes habitus. En delvis forklaring på dette kan være, at de allerede før de kom til Danmark, havde en opbygget en form for fortrolighed med det danske sprog og den danske kultur.

Referencer

- Bourdieu, P. (1989). **The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power.** StanfordUniversity Press, California. ISBN: 0 8047 1778 8
- Bourdieu, P. (1989). Social Space and Symbolic Power. In: **Sociological Theory**, Vol. 7, No. 1. (1989), pp. 14-25. American Sociological Association.
<http://links.jstor.org/sici?sici=0735-2751%28198921%297%3A1%3C14%3ASSASP%3E2.0.CO%3B2-T> Fundet den 15.05.2013
- Grenfell, M. & James, D. (1998). **Bourdieu and education, acts of practical theory.** Falmer Press.

Vi skal lære eleverne, at der er mennesker bag skærmen

Gitte Kingo Andersen

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Bogen **Med livet i lommen** (Palludan & Schouboe, 2013) gav anledning til refleksion over, hvordan børn og unges digitale kultur får betydning for deres skolegang. Med afsæt heri beskrives, hvordan lærerstuderende oplever forholdet mellem digital kultur og ikke-digital kultur. Gullestrups kulturanalysemodel danner i artiklen afsæt for analyse af studerendes refleksioner over samvær, formidling, identitet og adfærd. Iben Jensens kommunikationsmodel: *The Practice of Intercultural Communication*, danner ramme for semi-strukturerede interviews med lærerstuderende fra tre årgange. Konklusionen er, at de lærerstuderende didaktisk vægter digital kultur højt, men ikke oplever det samme i eget studie. Afledt heraf skitseres rammen for et undervisningsforløb med afsæt i Klafkis kategoriale dannelses-tækning.

Børns og unges digitale kultur

Det at være en del af en digital kultur har stor betydning for børn og unge, det kommer til udtryk i førnævnte bog med følgende citat:

”Man ligger i sengen, og ens forældre tror, man sover. Men smartphonen ligger under hovedpudden, og så tager man den lige frem, og så kommer der en besked, som man lige skal svare på” (Palludan & Schouboe, 2013:26).

Danske medier understøtter, at børn og unge i høj grad lever i en digital kultur. En undersøgelse fra organisationen viser, at de 15-24 årige er storforbrugere af sociale medier, med et gennemsnitsligt timeforbrug på 9.000.000 pr. måned på sociale medier (Danske Medier, 2012:22).

Ved at tage afsæt i børn og unges digitale kultur anerkender man elevernes kultur, og derfor er det oplagt at tænke digital kultur ind i folkeskolens undervisning. Med børn og unge mener jeg elever i folkeskolens 1-9 klasse. Spørgsmålet er, om digital kultur er en del af lærerstuderendes hverdag privat og studiemæssigt. Det leder frem til følgende **problemstilling**, som er artiklens omdrejningspunkt:

Hvordan oplever lærerstuderende forholdet mellem digital- og ikke digital kultur, og hvilken betydning har de lærerstuderendes refleksioner for deres didaktiske og metodiske tanker vedr. undervisning? Og hvordan kan jeg som læreruddanner tænke dette ind i et læringsdesign?

Digital kultur

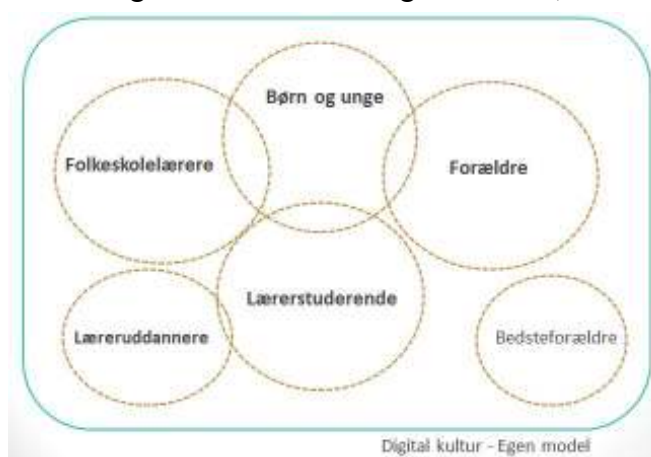
En digital kultur kan forstås med reference til en distinktion mellem dem, der i en eller anden grad gør brug af noget digitalt, og dem der ikke gør. Det er en opdeling, man finder hos danske medier, hvor en befolkningsgruppe på 95 % kan/vil deltage i digitale kultur, og en lille del, der ikke kan/vil (Danske Medier, 2012:22). Distinktionsbegrebet er en hyppig måde at definere kultur på, det giver kulturens medlemmer en identitetsfølelse, en skelnen mellem

'dem og os', men kan også lede til en lukkethed, hvor man kun forstår sig selv (Hastrup, 2004).

En digital kultur er ikke én bestemt kultur, i den findes mange kulturer med hver deres særkende. Børn og unge udtrykker sig anderledes i et socialt medie end deres forældre, og igen anderledes end lærerstuderende og så fremdeles. I stedet for distinktion kan digital kultur forstås via den måde, deltagerne udtrykker tanker, følelser og handlinger på. En kulturforståelse, der har et konstruktivistisk afsæt, og udtrykker en måde at forholde sig til verden på (Ibid:97). Den kulturforståelse udtrykker **Gullestrup**, hvor kultur forstås som et system af processer, der skaber gensidige relationer mellem individer og en oplevelse af identitet og samhørighed. Men kultur er i denne forståelse ikke en afgrænset enhed, tværtimod flyder de ind i hinanden og ændres hele tiden over tid, netop fordi individerne skaber kulturen (Gullestrup 2003:46 og 56). Samme kulturopfattelse ligger til grund for Iben Jensens **Interkulturelle kommunikationsmodel**, hvor kulturen træder frem gennem dialog. For at afdække en given kultur, her digital kultur, må man have en dialog med individerne i kulturen for at undersøge, hvordan de forstår den kultur, de identificerer sig med (Jensen, 2003).

Figur 1.: Digital kultur

Det er denne kulturforståelse, et system af relationer og forandringer over tid, (vist i figur 1.) der ligger til grund for min afdækning af, hvad lærerstuderende forstår ved, og tænker om digital kultur i undervisning.



Kulturundersøgelsens metode

Nærværende artikel afgrænses til- og fokuserer på feltet læreruddannelsen og heri feltet lærerstuderende, der har afviklet mindst et praktikforløb. Feltet er kommende lærere, der er i aldersgruppen 20+, unge studerende, der selv er opvokset i en digital kultur.

Ved at fokusere på feltet lærerstuderende får jeg mulighed for at undersøge en gruppe der:

- aldersmæssigt er tæt på folkeskoleelever,
- måske selv er brugere af samme digitale, sociale platforme som elever,
- derfor er oplagte at spørge om, hvordan de oplever digital kultur, herunder deres didaktiske og metodiske refleksioner,
- får mulighed for at reflektere over digital kultur forud for første job

Metodisk har jeg et fænomenologisk afsæt, der handler om at forstå interviewpersonernes virkelighed. Hertil bruger jeg Iben Jensens **Intercultural communication model** (Jensen, 2003) fordi den pointerer det, at være bevidst om den viden og forforståelse det enkelte menneske er i besiddelse af i en samtale. Samtale er i denne kontekst interview, idet jeg foretager semi-strukturerede interviews med lærerstuderende for at få indblik i deres livsverden, de lærerstuderendes holdning til- og erfaring med digital kultur i undervisning. I den proces er jeg bevidst om min egen forforståelse, som interviewer, fordi den vil påvirke samtalerne. Jeg har selv været lærerstuderende i det felt, hvori undersøgelsen finder sted, og har en uddannelsesmæssig baggrund i Internetbaseret Kommunikations Teknologi. Min forforståelse får derfor betydning for de fem interviews, hvor jeg sammen med de interviewede i en vis grad konstruerer

erer en forståelse af digital kultur, der tager afsæt i såvel deres som min erfaring, selvopfattelse og forudantagelser (Jensen, 2003: 5). Viden om digital kultur ligger således ikke alene i felten, men er også kulturelt, socialt konstrueret (Madsen, 2003:70).

Hvert semistrukturerede interview forløber over en time, og falder i tre dele (vist i figur 2.) med inspiration i Iben Jensens tre positioner (Jensen, 2003. 5).

Figur 2.: We see the world as we are.

For at kunne opstille en interviewramme bruger jeg den **semi-statiske kulturanalysemodel** (Gullestrup 2003:63-98), hvor kultur belyses via en **horisontal** og en **vertikal** dimension. Denne model sætter fokus på de **kulturelle processer**, dvs. menneskers synlige handlinger, adfærd, materielle og immaterielle udtryk, og de vertikale strukturer, normer, regler og kulturelle værdier (holdninger), der ikke umiddelbart er synlige.



Digital kultur fremtræder gennem **synlige teknologier** (f.eks. smartphone, PC) og gennem **digitale, sociale medier** på internettet: f.eks. Facebook, Instagram, Twitter og YouTube, netop fordi disse medier er teknologier (platforme), hvori brugerne kan interagere socialt, virtuelt med hinanden.

Ifølge bogen **Med livet i lommen** (Palludan & Schouboe, 2013) er den digitale kultur 'altid online', hvilket betyder, at kulturen kommer til udtryk ved:

- et fysisk og virtuelt **samvær**, der er parallelt med mange venner på en gang og stor fleksibilitet i tid og sted,
- hyppig **formidling**: kommunikation, produktion og ajourføring,
- en visuel **identitet**, hvor man lægger tekst og billede (selfie) online for at få anerkendelse i form af like's og kommentarer, der viser, at man er en del af kulturen - man er til stede og udtrykker hvem man er. En **adfærd** der synes at binde og styre, fordi man skal checke status, kommentere, 'like' i hurtige nu-og-her svar.

Med denne forforståelse af digital kultur, karakteriseret ved 3 horisontale segmenter: Samvær, formidling og identitet, opstiller jeg følgende interview- og analyseramme (figur 3.)

	Horisontal: Samvær, formidling, adfærd og identitet	Vertikal: Følelser, holdning, værdier til: samvær, formidling, adfærd og identitet.
Lærerstuderendes eget digitale liv og adfærd.	<ul style="list-style-type: none"> • Om teknologi og digitale platforme - hvad og til hvad • Om digital kultur og kommunikation - samvær 	<ul style="list-style-type: none"> • Studerendes holdninger til teknologi • Studerendes holdninger til kommunikation i sociale medi-

	<ul style="list-style-type: none"> • Om digital adfærd 	<ul style="list-style-type: none"> er/platforme. • Om digital identitet
Lærerstuderende om deres eget studie.	<ul style="list-style-type: none"> • Om digital kultur i egen undervisning (sociale platforme, rolle som stud., interkulturel religion som tema) 	<ul style="list-style-type: none"> • Studerendes holdninger til digital, interkulturel undervisning i eget studie.
Lærerstuderende om kommende arbejde som lærer.	<ul style="list-style-type: none"> • Studerendes kendskab til og viden om børn og unges liv i digital kultur. • Studerendes kendskab til digital kultur i elevers undervisning 	<ul style="list-style-type: none"> • Studerendes refleksion over børn og unges digitale kultur i undervisning. • Studerendes didaktiske refleksioner om digital kultur i eget job som lærer. • Studerendes refleksion over rollen som lærer i forhold til digital kultur

Figur 3.

Undersøgelsens forløb

At kun fem studerende deltager ud af en årgang på ca. 1000, synes umiddelbart at give et meget begrænset udsnit af studerendes refleksioner over digital kultur i undervisning. Men med et fænomenologisk afsæt, hvor jeg søger at afdække studerendes egne viden om og erfaring med digital kultur, da fremkommer de fem studerende, fra tre forskellige årgange, med interessante refleksioner over begrebet digital kultur. Her er det informanternes hverdagserfaringer fra eget liv med- og i én digital kultur, der ligger til grund for de studerendes tanker, idéer, værdier og holdninger, der kommer til udtryk, hvorfor undersøgelsen ikke kan, eller skal, sige noget generelt om digital kultur i almindelighed. Den udsiger derimod følgende interessante forhold, der giver inspiration til en designskitse (figur 4a. og 4b.) af undervisningsforløb for lærerstuderende, hvor formålet er, at de studerende indgår i interkulturel undervisning ved hjælp af digitale og sociale medier.

Undersøgelsens resultat: Lærerstuderende om samvær

De lærerstuderende (benævnt R1, R2...R5) kender og refererer til digitale teknologier og medier i samme udstrækning som børn og unge. De bruger alle Facebook (FB) som studierum og privat, men i mindre grad end tidligere. De ønsker at være mere fysisk sammen med vennerne uden at blive forstyrret af teknologi. De udtrykker, at den digitale kultur synes at adskille mennesker, og reflekterer over begrebet "tilstedeværelse" eller mangel på samme. En studerende siger således: "... sidder seks personer fysisk tæt sammen uden at tale sammen, fordi hver især er optaget af en pc/smartphone" (R1), og R2 siger: "selv i 9. kl. sidder de der hver især med mobiler, fotograferer hinanden, og lægger op, så venner fra andre skoler kan følge med". R2 ønsker mobiltelefoner langt væk, og udtrykker irritation over den afhængighed, som følger af at skulle checke digitale platforme.

"man skal tænke over [...] at tale med elever om at være bevidste om, det at være til stede, hvilken elev vil man være [...] have timer ind imellem, hvor PC og mobiler er lagt væk sådan, at det fysiske fællesskab kommer i fokus, så elever mærker, hvordan det er at være sammen uden de digitale teknologier" (R1).

Og uddyber med: "...der skal være pause i frikvarteret, fordi det fysiske sociale sammen med andre børn er vigtigt, at man lærer at begå sig blandt andre"(R1). Temaet samvær skal italesættes, fordi man ikke kan se hinanden i det virtuelle univers, man skal lære eleverne, at der sidder et menneske bag skærmen. En studerende bemærker, at det sociale, fysiske samvær også kan understøttes, når elever sidder med PC'er og taler sammen, mens de chatter og spiller online. De fem studerende befinder sig holdningsmæssigt på et kontinuum fra at forbyde telefon og sociale netværk i undervisning, for at øge elevens koncentration, til digitale teknologier og medier skal inddrages, fordi det er fremtidens medier, der også kan facilitere klassens sociale miljø.

Lærerstuderende om formidling

Et par studerende er ikke vokset op med Facebook (FB), hvorfor privatlivet ikke kommunikerer ud online, og en af de interviewede studerende bruger andre sociale medier. De studerende lægger kun 'almindelige ting' op, og har: "ikke sin sjæl ude på FB" (R3). De studerende taler om digital overvågning, for eksempel bemærker en studerende, at der kommer annoncer frem (i FB) når man har søgt i Google: "man bliver fulgt, det hele hænger sammen, og det er ikke sjovt at tænke på" (R1). De studerendes digitale formidling adskiller sig således fra børns og unges formidling, om end de kender og refererer til de digitale teknologier og medier i samme grad.

Som kommende lærere er de meget bevidste om det kommunikative aspekt i en digital kultur, at lære elever om, hvad og hvordan man skriver, og sender ud i de sociale platforme, herunder påklædning på de billeder, der bliver lagt online. Visuel selvfremstilling, afkodning af billeder, adfærd og sprog, meningen bag tegnene, bliver nævnt som emner. Den dybere refleksion er ikke til stede hos elever, hvorfor der skal undervises i: "...hvad det er for billeder eleverne lægger op, hvorfor lægger de dem op, hvorfor like'er man billederne" (R3).

Holdningen er, at elever skal lære at begå sig kommunikativt, og digital mobning bliver nævnt som undervisningsemne af flere studerende. Som kommende lærere er det vigtigt at få italesat, hvad der er i orden kommunikativt.

R4 nævner: "...ikke ok at sms med venner, tage billeder, film af hinanden, som man viser til andre elever [...] skal italesættes, at det ikke er i orden at udlevere hinanden".

R1 supplerer: "...lære eleverne, at der sidder et menneske på den anden side af skærmen, så man skal skrive pænt til hinanden, fordi sproget bliver hurtigt meget faktisk, hurtige svar uden ret meget eftertanke".

R3 siger: "...give eleverne redskaber til, hvordan de skal kunne analysere det de læser, og forholde sig til tingene, at de ikke bare sluger det hele råt", og [...]" man skal ikke lægge alting op, lære om begavelse og adfærd på nettet [...] det er ikke bare en fri legeplads, der er også folk der kikker med over skulderen.

De lærerstuderende giver således samstemmende udtryk for vigtigheden af, at lære elever om digital kommunikation og adfærd hvor; det digitale kommunikative kan tolkes på mange måder, de digitale platforme gemmer på alt, overvåges, de er åbne og kommunikerer internt, de fjerner den fysiske kontakt mellem mennesker, muligvis med mobning som følge.

Lærerstuderende om identitet og adfærd

De lærerstuderende tænker meget over deres identitet, hvad de lægger online. Som en af de studerende udtrykker det:

”... Facebook og alle de ting er sådan dele af mig, som jeg viser. Facebook er ikke en selv, det er bedste udgave af en selv [...] Man har en personlighed, jeg er på en måde her, og en anden i klassen, tredje ved familien og fjerde måde ved vennerne, alle tingene er en del af mig” [...] så tænker jeg lidt en ekstra gang over, hvad skal op” (R3).

R5 siger samstemmende: ”De digitale medier repræsenterer ikke hele mig, i de digitale medier bliver der poleret lidt på kanterne, det er glansbilledet”, og udtrykker også, at identiteten skifter efter hvilket digitalt univers, man befinder sig i.

R1 udtrykker: ”Ville ønske, at man kunne sige, at man agerer helt ubevidst om, hvem man selv er i de sociale medier, men det er en utopi, der ligger en tanke bag det valg, man tager [...], så det er en stillingtagen, og dermed også en identitet man skaber”.

De studerende vil tale med elever om selvfortælling og identitet i de sociale medier, om at analysere og fortolke profiler, lære at være bevidste og kritiske over for, hvad der ses, og hvad man selv lægger online. R4 udtrykker det således: ”Identitetsdannelse er et vigtigt emne at tænke ind i undervisning i for eksempel kristendom, hvor der tales om livsfilosofi og identitetsdannelse, og det kan relateres til Facebook”. Og supplerer ”... i religion kunne man tage afsæt i forskellige nationaliteter og lære herom”.

Lærerstuderende om undervisning i seminariregi

Fire ud af de fem studerende har deltaget i en form for religionsundervisning, hvorfor jeg beder dem reflektere over digital kultur og interkulturel religionsundervisning.

De fleste studerende giver udtryk for, at digitale/sociale medier ikke optræder i deres egen undervisning. En studerende siger: ”Hvad der bliver talt og praktiseret er to forskellige ting” (R1). Kun en enkelt studerende har deltaget i undervisning, hvor temaet var kommunikation i digitale medier. En studerende mener, at de selv burde kunne arbejde med og i digitale platforme i en del af undervisningen, men savner en form for digital pakke, hvor der udfoldes en vifte af muligheder. En studerende kunne ønske, at deres E-bog var blevet brugt digitalt, og tænkt ind i den studieaktivitetsmodel som seminariet strukturerer undervisning efter. Formidlingsmæssig foreslås det at arbejde med blog og heri forskellige kommunikationsroller. Eller at producere til andre studerende, det vil løfte niveauet fagligt, og det kunne foregå i Wikis/Tumblr, med videndeling om faglige temaer. Facebook foreslås som platform for videndeling og online studierum under læseferie. Internettet nævnes som inspirationsmulighed for debat om religion, dokumentarfilm, reality shows, etik og moral, herunder TV-satiren: ”Det slører stadig”.

I interkulturel religion tænker de studerende et netværk (venskabsklasser) med studerende og læreruddannere i andre lande kunne give mening, for heri at diskutere religion, verdenssyn, menneskesyn, og samle dette online på tværs af grænser. En studerende nævner Michael Grimitt’ kerneværdier som afsæt for en religionsdiskussion, hvor video, interviews understøtter kommunikationen sådan, at man bruger kerneværdier som afsæt for undervisning om, hvorfor man tænker og gør, som man gør, i forskellige kulturer.

R1: ”...have kontakt og lave video, interviews og kommunikere med Ahmet i et andet land om, hvordan man ser på verden med forskellige briller”. Og R1 siger: ”... sætte ansigt på troen, og komme væk fra: at jøderne er sådan, og islam er sådan, se personen og den ærlige tale for at forhindre fjendebilleder”.

R5: ”En ting er at læse om religion, men kunne være mere interessant at høre det fortalt fra andet land. Kunne lave opgaver om samme emne, og så se om der er forskelligheder/ligheder landene imellem”.

Skype og virtuelle møder nævnes som mulighed for at udveksle viden, tale og skrive om det at være medborger, verdensborger, set i et dannelsesperspektiv. R1 udtrykker således: "...at man udveksler viden, skriver og taler i et dannelsesaspekt, som medborger og verdensborger, det kunne være givende..."

Generelt skal dette italesættes/faciliteres af underviser, ellers bliver det ikke ført ud i livet, og der skal være tid til at sidde og lege med digitale platforme under vejledning. Denne form for undervisning kunne tænkes som forsøgsarbejde/kursus, tænkt ind i studieaktivitetsmodel.

Tolkning af interviews

De studerendes egne erfaringer med digital kultur synes at have stor betydning for, hvordan de oplever- og dermed reflekterer over kulturens betydning for hhv. samvær, formidling og identitet. Der fremtræder en række emner, der får karakter af at være "fix-punkter" (Jensen, 2003:5), vigtige emner, der går igen i samtalerne med de studerende. For eksempel at digitale, sociale medier adskiller mennesket psykisk eller fysisk, med risiko for digital mobning, at der foregår en vis overvågning af brugerne, at kommunikation er uhyre vigtigt, også for ens identitet når man ikke kan se hinanden fysisk.

De studerende har ikke kun én identitet i den fysiske verden, der fremtræder også en eller flere digitale identiteter, som følge af de studerendes virtuelle adfærd. Identiteter man er bevidst om at pleje og værne om, fordi det er ens ansigt udadtil i en digital kultur. Det, at de studerende har flere identiteter, er i tråd med, og kan forklares med den identitetsforståelse, der kommer til udtryk hos Iben Jensen, hvor identitet forstås som kulturel identitet betinget af den kontekst man befinder sig i - en blomst med mange blade, der hver især symboliserer ligeværdige identiteter (Jensen, 2003:13).

I forhold til egen undervisning udtrykker de studerende samstemmende, at digitale, sociale medier ikke optræder ret meget i seminariregi. Måske fordi læreruddannere ikke i samme grad er fortrolige med og bruger digitale sociale medier. De studerende er positive over for at eksperimentere med forskellige former for undervisning i forhold til at tænke interkulturel religion ind i en digital kontekst.

Konklusion

De studerendes egne erfaringer med digital kultur betyder, at de oplever de digitale, sociale medier adskiller mennesker psykisk eller fysisk, at der foregår en vis overvågning af brugerne, at kommunikation er uhyre vigtigt, også for ens identitet, især når man kommunikerer virtuelt. En digital kultur betyder, at man har flere identiteter, fysisk og digitale, betinget af de kontekster man befinder sig i. Som følge heraf er de studerende meget reflekterende over vigtigheden i at lære elever om kommunikativ adfærd i sociale medier.

De studerendes erfaringer med sociale medier i undervisning er varieret, hvilket jeg må tage afsæt i. De studerende, der ikke er så langt i uddannelsen, er bevidste om deres fremtidige lærerrolle, men ikke så detaljerede i deres refleksioner over, hvilke teknologier de kan tage afsæt i, og hvordan de tænker undervisning med samme. I forhold til egen undervisning udtrykker de studerende samstemmende, at digitale, sociale medier ikke optræder ret meget i seminariregi, men de er positive over for at eksperimentere med forskellige former for undervisning, i forhold til at tænke interkulturel religion ind i en digital kontekst.

Perspektivering

Samfundsmæssigt er det vigtigt, at børn og unge, der i dag er storforbrugere af de sociale medier, bliver bevidste om, at i en digital kultur er der mange måder at udtrykke sig på – mange 'kulturer' tilstede om man så må sige, med hver deres tanker, følelser og handlinger, hvorfor børn og unge netop må blive bevidste om: 'at der er mennesker bag skærmen', hvilket vil sige, at i en digital kommunikation må elever lære at blive meget bevidste om, hvordan man kommunikerer når dialogen medieres af digital teknologi. En bevidsthed (eller mangel på samme), der pt. er stor bevågenhed om, idet flere offentlige personer står frem med personlige, ubehagelige eksempler på kommunikation i sociale medier.

Som læreruddanner synes det derfor yderst relevant, at lærerstuderende lærer om-, er bevidste om 'digital dannelse' forstået som: Etik i digitalt samvær, -adfærd -formidling og -identitet i deres kommende virke som folkeskolelærere, hvilket begrunder et interkulturelt undervisningsforløb, der funderes på Klafkis kategoriale dannelsesstærkning, hvor undervisningen skal være af en sådan karakter, at den kan åbne en ny virkelighed for den studerende, således at denne selv åbner sig, på grund af indsigt, erfaring og oplevelse af virkeligheden (Qvortrup & Wiberg 2013: 320). Dannelsen, dvs. undervisningens eksemplariske indhold, skal centrere sig om førnævnte nøgleproblemer i samtiden:

”Spørgsmålet om farerne og mulighederne ved de nye tekniske styrings-, informations- og kommunikationsmedier” (Qvortrup & Wiberg 2013: 326) [...]

”Spørgsmålet om det enkelte menneskes subjektivitet og identitetsdannelse, heriblandt spørgsmålet om ansvarliggjort livsudfoldelse, udvikling af evnen til at beskæftige sig med meningsspørgsmål og med etiske og religiøse orienteringsproblemer samt udviklingen af evnen til at kunne træffe beslutninger” (ibid.)

I forhold til de studerendes didaktiske refleksioner, da kan undervisningsforløbet centrere sig om følgende nøgleproblem i samtiden: Digital dannelse. Undervisningen skal være eksemplarisk, metode- og handlingsorienteret, og understøtte social læring (ibid.). I den praktisk udformning tager jeg derfor afsæt i **Læringsdesign - i et multimodalt perspektiv**, hvor læring se som en tegnskabende aktivitet, som meningsskabende kommunikation (Selander & Kress 2012), netop for at inddrage de studerendes ideer til interkulturel undervisning, og tænke digital kultur og digital dannelse ind i undervisningens processer.

Kursus - didaktiske refleksioner		..didaktiske refleksioner fortsat	
Hvorfra: Formål (Oplæb)	Kategoriale dannelses... At eksemplarisk indhold kan åbne en ny virkelighed for elever, således at denne selv åbner sig	Hvordan: processer	Eksemplarisk, metode- og handlingsorienteret, og understøtte social læring (klafki) • Mimesis (efterligne) • Simulering ("opleve som om") • Tegnskabende og -fortolkende repræsentationer • 1. og 2. transformationscyklus (repræ. – metadiskussion)
Hvad: Indhold	Eksemplarisk indhold - Nøgleproblemer i samtiden: • Færd og muligheder ved informations- og kommunikationsteknik i en digital kultur • etiske problemstillinger ved identitetsdannelse i informations- og kommunikationsmedier • etiske problemstillinger i forhold til digitalt samvær, adfærd -formidling.	Med hvad: Læremidler	Studerende selv, Digitale teknologier, Sociale medier, Venskabsklasse...
Hvilke:	Analyse- og tænke aktiviteter; • Stillingtagen til egen identitet og hvordan man kan sætte sig selv, også som lærende; • Børne samarbejde og herude meningsfuldt i sociale sammenhænge • Udvikle kreative sider (Selander & Kress 2012)	Hvor	I seminarierugi: fysiske klasseværelse, og i det virtuelle univers, via internettet, i fritid mellem dagene,
Evaluering	Læring ses ved en udvælgelse i elevens repræsentationer	Hvornår:	Uge kursus, frivilligt
		Hvem: modtagere	Førsteårs studerende i alderen 20+ med varieret kendskab til digitale, sociale medier.

Egne figurer 4a. og 4b.: Didaktiske refleksioner.

Referencer

- Danske Medier: **Danskernes brug af internettet 2012** Lokaliseret d. 05.03.14 på World Wide Web: <http://danskemedier.dk/nyhed/danskernes-brug-af-internettet-2012/>
- Gullestrup, H. (2003). **Kulturanalyse - en vej til en tværkulturel forståelse**. København: Akademisk forlag.
- Hastrup, K. (2004): Kultur som distinktion, Identitet, grænser og fjendebilleder. I: Hastrup, K.: **Kultur det fleksible fællesskab** (77-96). Århus Universitetsforlag.
- Jensen, I. (2003). The Practice of Intercultural Communication - reflections for professionals ind cultural meetings. **Journal of Intercultural Communication**, Nr. 6, Februar 2003
- Kvale, S. (1997). **InterView: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview / Steinar Kvale**. Kbh.: Hans Reitzels forlag.
- Madsen, A.U. (2003). Etnografisk forskning i det pædagogiske praksisfelt. I: Tufte et al. (red.): **Børnekultur - et begreb i bevægelse**. (s.64-85). Akademisk forlag
- Palludan, R., & Schouboe, E. (2013). **Med livet i lommen: Online-generationens udfordringer** Kbh.: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Qvortrup, A., & Wiberg, M. (2013). **Læringsteori og didaktik**. København: Hans Reitzel.
- Selander, S. K. G. (2012). **Læringsdesign - i et multimodalt perspektiv**. Kbh.: Frydenlund.
- Thisted, J. (2010). **Forskningsmetode i praksis: Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik**. Munksgaard Danmark.

Hvor blev vandhullet af?

- en undersøgelse af et pædagogisk, innovativt udviklingsprojekt på en Social og Sundhedsskole

Gitte Kingo Andersen

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel beskriver en kvalitativ undersøgelse af et pædagogisk udviklingsprojekt 'Vandhulspædagogik' på en Social og Sundhedsskole. Med afsæt i Lotte Darsø's innovationsteori, Lave og Wenger's teori om læring i praksisfællesskaber og Gynther et al.'s 'Didaktik 2.0' beskriver artiklen de muligheder og udfordringer pædagogikken rummer, og afledt heraf giver artiklen bud på et inkrementelt, pædagogisk didaktisk design, der understøtter det innovative udviklingsprojekt.

Vandhulspædagogik som pædagogisk innovation

Erhvervsskolerne gennemgår i 2013-2014 en politisk besluttet reform, der betyder, at skolerne undervisning bliver omlagt til 'heldagsskoler' med varierende aktiviteter, uden at der afsættes flere timer til underviserne. Som følge heraf må skolerne finde nye måder at tilrettelægge undervisning på, og derfor gennemfører en Social og sundhedsskole et pædagogisk udviklingsarbejde kaldet 'Vandhulspædagogik', hvor ét lærerteam med afsæt i Lotte Darsø's innovationsteori udvikler og afprøver en anderledes form for undervisning. Darsø definerer innovation som:

"... at se muligheder og at være i stand til at føre disse muligheder ud i livet på en værdiskabende måde [...] ved at navigere effektivt i samspil med andre i komplekse sammenhænge" (Darsø, 2011:13).

Formålet med Vandhulspædagogik er, at udvikle og tilrettelægge undervisningen på en ny måde, der kan imødekomme kravet om en heldagsskole med læringsaktiviteter fra kl. 8-16, hvorfor Vandhulspædagogik tilrettelægges som undervisning, der tager afsæt i praksisrelaterede sosu-cases, hvori der etableres en række 'vandhuller' som eleverne selvstændigt skal besøge for at hente viden og læring for at kunne løse praksisopgaver. I samme proces udvikler og implementerer skolen en ny digital læringsplatform kaldet VidenZonen.

Artiklen beskriver en kvalitativ undersøgelse af:

- De muligheder og udfordringer lærerteamet møder i det innovative udviklingsarbejde,
- Styrker og svagheder ved det didaktiske design: Vandhulspædagogik
- Hvordan Vandhulspædagogik kan understøttes af læringsplatformen VidenZonen

Undersøgelsen er baseret på 46 timers observation, hos ét hold sosu-elever, fordelt over en måned på forskellige undervisningsdage (fag), hvor observatør som 'den fremmede' fulgte og deltog i hele undervisningsdage, herunder et lærermøde. Der observeres ved at tage notater i et tredelt skema med kolonnerne: **I See, Think, Wonder** (Chemi, 2012) i et forsøg på:

1. at se og registrere (fordomsfrit)

2. notere egne tanker om det registrerede,
3. notere umiddelbare spørgsmål/forundring til det registrerede, mhp. at observere 'det som fremtræder', 'det som viser sig' adskilt fra observatørs egen forforståelse (Stensmo, 2012).

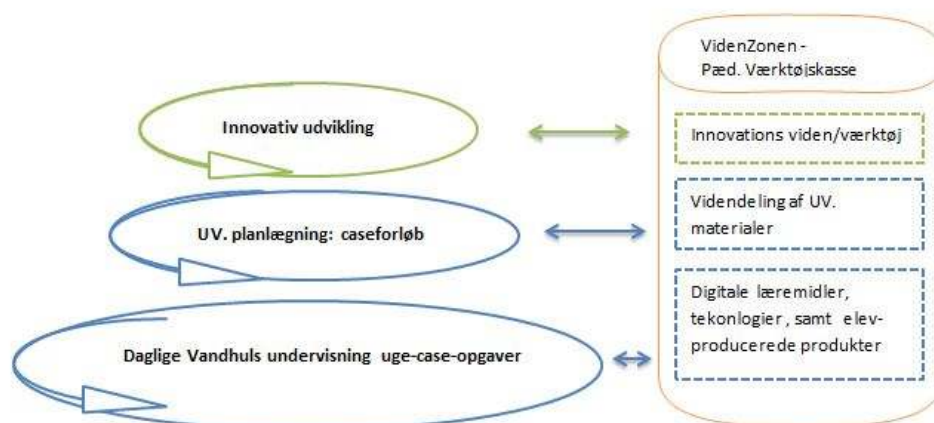
Observationerne suppleres med foto-dokumentation og notater fra ad-hoc samtaler med elever og undervisere. I undervisningen observeres der med fokus på: undervisningsformer, undervisningens organisering, arbejdsformer mellem elever og undervisere, hvilke læremidler der anvendes, herunder hvordan VidenZonen evt. kan understøtte undervisningen. I undersøgelsen indgår desuden interviews med skolens pædagogiske it-vejleder.

Det innovative udviklingsarbejde

Undersøgelsen viser, at det innovative udviklingsprojekt har været under voldsomt pres forstået således, at den kreative udvikling og eksperimenterende afprøvning af den nye undervisning er blevet én og samme, hvor underviserne har skullet udvikle ny innovativ pædagogik samtidig med den 'daglige drift'. Der er ingen tvivl om, at underviserne gerne vil det innovative projekt, men manglen på tid og afledt heraf tværfagligt samarbejde og udviklingsarbejde mellem underviserne træder tydeligt frem. Underviserne mangler 'det lærende rum' i form af et **Praksisfællesskab** (Lave & Wenger, 2003), hvor der er tid til samarbejde, lære af hinanden, arbejde kreativt og tænke innovativt om Vandhulspædagogik (Tanggaard, 2008). I det nuværende team har for mange af underviserne rollen som 'legitime perifere deltagere' til, at fællesskabet kan siges at være lærende og kreativt. For at nå dertil siger Darsø:

"... hvis organisationer reelt ønsker innovation, må der skabes rammer i form af tid og ressourcer, støtte og anerkendelse" (Darsø 2011:50).

For at udvikle og arbejde med en ny innovativ pædagogik, da må skolen prioritere de forskellige processer, herunder tid og ressourcer, således at underviserne får tid og ressourcer til at mødes og arbejde kreativt udviklende, illustreret ved øverste cirkel i figur 1., der viser en pædagogisk, didaktisk model for Vandhulspædagogik, hvori VidenZonen understøtter det innovative pædagogiske udviklingsarbejde.



Figur 1. Egen model - undervisernes tre arbejdsfaser i det innovative projekt Vandhulspædagogik

Vandhulspædagogikkens teoretiske afsæt

Undervisningen i projektet synes at være tilrettelagt efter det funktionelle princip, med induktive arbejdsformer, hvor der er tale om problemløsning som læringsmetode, en metode der

giver plads til at lære eleven at vurdere og foretage skøn, på baggrund af implicerede fag, samt den allerede erhvervede viden og erfaring eleven måtte have fra egen praksis som sosu-assistent. Problemløsning som læringsmetode er derfor i tråd med elevernes praktikforløb og fremtidige arbejdssituation (Ralking, Tylén og Yde, 2009:77). Det at undervisningen er tværfaglig med afsæt i praksis-relevante cases leder tankerne hen på sociokulturel læringsteori i Deweys forståelse, hvor læring foregår i interaktion med andre gennem praktiske aktiviteter. Undervisningens enkelte cases tager afsæt i det daglige, praktiske liv, som den lærende kender, eller kommer ud i, dvs. et situeret perspektiv med vægt på autentiske aktiviteter (Dysthe, 2001).

Undervisningen synes overvejende at blive positivt modtaget af elever og undervisere:

”Eleverne er mere engagerede end jeg tidligere har oplevet som underviser, de skal næsten tvinges til at holde pauser. Eleverne har ikke fravær, og de er utroligt aktive i undervisningen. Noget jeg har lagt mærke til er, at de er meget mere medspillere end jeg tidligere har oplevet, det betyder, at når vi som underviser har fundet på noget nyt, så er de straks med på det...” (underviser 1.).

Men der er også kritiske udsagn om undervisningen i projektet: om det sociale aspekt, om ansvaret for egen læring, og både elever og undervisere udtrykker tvivl om, hvorvidt man kommer dybt nok ned i fagene, især fordi der gives for mange (op til seks) vandhulsopgaver i løbet af en dag. Elevernes arbejde og læring synes derfor at blive **horisontal** (overfladisk), frem for **vertikal** med tid til fordybelse i relevant pensum. Hvis vandhulspædagogik fremadrettet skal implementeres på skolen, da bør antallet (og karakteren) af vandhuller lægge op til vertikalt arbejde.

Organisering og arbejdsformer

I den nuværende fase af udviklingsarbejdet er elevernes ’vandhuller’ at sammenligne med ’almindelige opgaver’, hvor eleverne sætter sig i mindre grupper og arbejder sammen om løsning af én opgave (et vandhul) ad gangen. Eleverne søger ikke ud i andre lokaliteter for at opsøge et ’vandhul’, de skifter ikke læringssted/opgave i deres eget tempo for at søge viden og praksiserfaring efter eget behov, som det oprindeligt var tænkt med begrebet ’vandhul’, men følger den gruppe de sidder i.

I den nuværende undervisning synes eleverne at være meget overladt til sig selv, hvad angår deres organisering og arbejdsform. Det observeres at eleverne hver dag sætter sig i de samme grupper omkring runde borde, og kun skifter gruppe, når underviser udtrykker ønske herom - ikke af sig selv. Måske etablerer eleverne egne Praksisfællesskaber (Lave, J., Wenger, E., 2003) fordi de, som voksne med erhvervs erfaring, er vant til at indgå i lignende organisering i deres arbejdspraksis? I de etablerede grupper sidder eleverne meget stille, taler stille med hinanden, og finder de ’rigtige svar’ i bøgerne. Der synes derfor at være et stort behov for mere viden- og bevidsthed om det ’at lære’, viden om alternative arbejdsmåder, når man skal fordybe sig og løse tværfaglige problemstillinger.

Når hensigten er, at eleverne skal lære at løse vandhulsopgaver gennem forskellige arbejdsformer, ’lære at lære’, lære at navigere i komplekse sammenhænge og finde deres egen fortrukne arbejdsform, da kan underviserne i stedet for give eleverne én stor case-opgave pr. uge. Hermed får eleverne tid til at fordybe sig i pensum, arbejde tværfagligt og gøre brug af forskellige læremidler forstået som ’vandhuller’, der faciliterer og stilladserer elevernes faglige fordybelse.

Den observerede elevgruppe er også meget varieret hvad angår faglige og studiemæssige kompetencer, hvorfor undervisningsdifferentiering er vigtig. Underviserne kan for eksempel organisere og variere opgaverne i tre sværhedsgrader jf. undervisningsmaterialet: **Rød, gul og grøn. En metode til undervisningsdifferentiering, der virker** (Svejgaard, 2013).

Underviserrollen

Observationerne viser, at underviserne får mange forskellige roller i vandhulspædagogik. De forelæser i korte 20 minutters fag-oplæg, der følges op af mundtlig intro til dagens vandhuller. Underviser er også; 'vandhulsbestyrer', der inviterer eleverne op til øvelse eller uddybende samtaler, eller 'konsulenten' der går rundt og taler med eleverne. Visse undervisere er meget optaget hele tiden, skal gentage og forklare pensum ved alle borde, eller holder vejledningsmøder non-stop, hvorved eleverne kommer i lang 'ventekø' når dagens opgave skal løses individuelt. Når alle elever vælger 'vandhuller' i samme rækkefølge, giver det problemer ved et stort vejledningsbehov.

Det positive er, at underviserne derfor kan tilrettelægge dagen således, at de får tid til lange, dybe samtaler med hver elevgruppe. Derved får underviser større indsigt i elevernes faglige vidensniveau, og kan bruge samtalen som formativ evaluering med et fremadrettet sigte. Underviserne udtrykker sig positivt om Vandhulspædagogik:

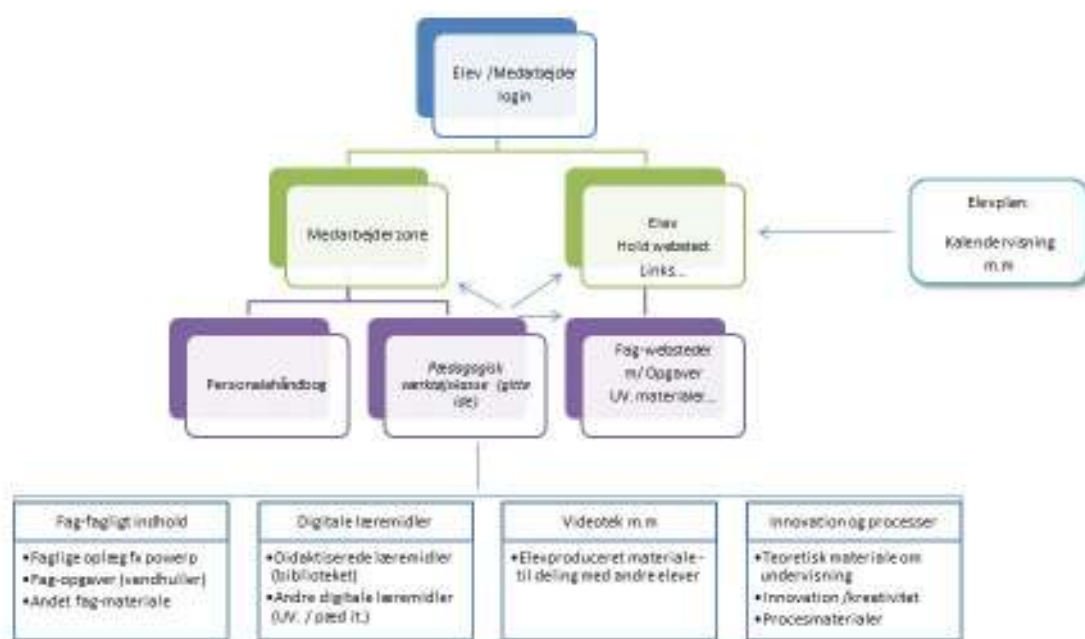
"Jeg er endelig sluppet væk fra tavlemagneten, forstået på den måde at jeg nu bruger tiden i dialog med eleverne om emnerne, og ikke står ved tavlen, og docerer undervisning. Det er utroligt givende at undervise på den måde, og jeg synes også, det virker som om, eleverne lærer mere og hurtigere" (underviser 2).

Vandhulspædagogik og VidenZonen

Figur 2. visualiserer et it-design for VidenZonen, hvor vandhulspædagogik faciliteres gennem faglig videndeling ved hjælp af en '**Pædagogisk værktøjskasse**' der placeres i VidenZonen.

Den pædagogiske værktøjskasse i VidenZonen er tænkt som støtte til både elever og undervisere, hvorfra undervisere kan dele/hente undervisningsmaterialer, herunder teknologiske løsninger i form af faglige oplæg som videoklip, se [The flipped Classroom](#), eller stilladserende [digitale 'interaktive assistenter'](#) (Bundsgaard, J. 2009). I værktøjskassen kan eleverne også samle og dele de digitale materialer, de udvikler i undervisningen.

Videnzonen, der implementeres efter denne undersøgelse er afsluttet, imødeses med stor forventning hos både elever og undervisere som en kærdkommen afløsning for den nuværende mangelfulde platform.



Figur 2. Egen Skitse over kommende digitale platform VidenZonen

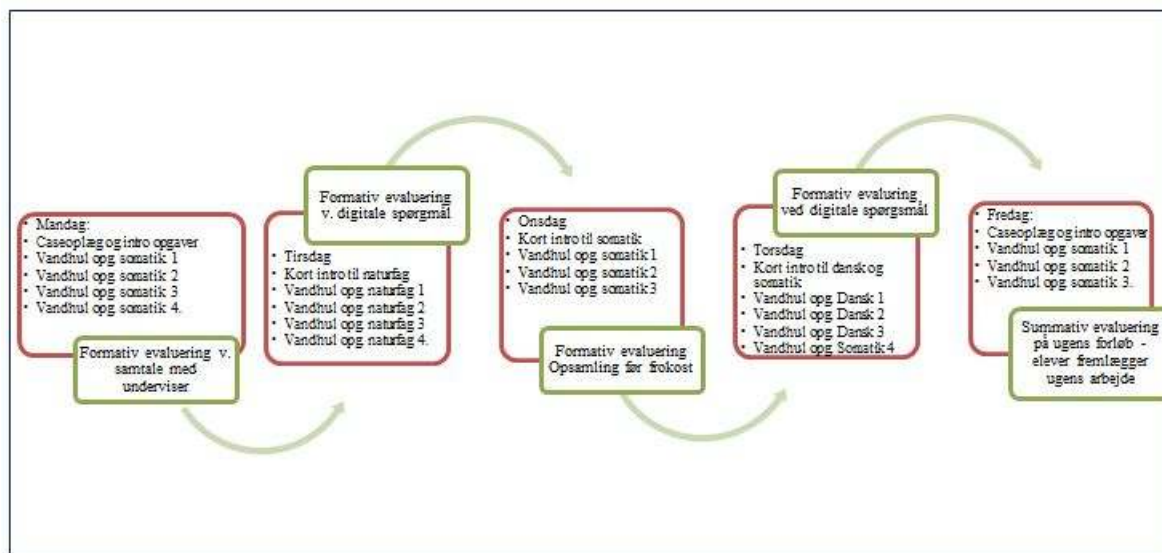
Vandhulspædagogik fremadrettet

For at udvikle og arbejde innovativt med det pædagogisk udviklingsprojekt, da må de forskellige innovative processer prioriteres, hvad angår tid, ressourcer og planlægning således, at underviserne får mulighed for at 'hæve sig op i helikopteren' og arbejde innovativt illustreret ved øverste lag i figur 1. Det vigtigt, at der afsættes tid, og at underviserne organisatorisk bliver tilknyttet samme team, i form af et Praksisfællesskab (Lave & Wenger, 2003) fordi det giver rum til og mulighed for kreativt og innovativt arbejde. Hos Darsø findes en model for, hvordan et team kan arbejde kreativt og innovativt, herunder hvor deltagere indtager forskellige roller. Det uddybes ikke yderligere her (Darsø, 2011: kap. 4).

I undervisningsplanlægningen (midterste niveau i figur 1.) må underviserne også arbejde sammen om blandt andet elevernes faglige organisering fra case til case, ligesom underviserne må indarbejde forskellige arbejdsformer i hver uge-case-opgave. Underviserne kan etablere en (digital) guide over studie-arbejdsformer, som tager afsæt i handlingsorienteret didaktisk tænkning (Qvortrup & Wiberg, 2013), en guide der uddyber, hvordan eleverne kan arbejde med opgaver og faglitteratur. Med afsæt heri kan underviserne tilrettelægge (bestemme) elevernes arbejdsformer i begyndelsen af skoleperioden således, at der arbejdes hen imod en PBL-opgavestruktur, hvor eleverne ved skoleårets slutning er selvbestemmende hvad angår arbejdsformer og kan inddrage eget praktikophold i deres opgave. Eleverne skal hver især udvikle sig hen imod at blive deres egen didaktiker (Qvortrup & Wiberg, 2013). Trods førnævnte forandringer får underviserne forsat meget varierende roller: Oplægsholder, konsulent, vejleder, instruktør og kontrollør, men rollen vil variere afhængigt af, hvilken gruppe elever (rød, gul eller grøn) underviseren arbejder med.

I den daglige undervisning (nederste niveau i figur 1.) skal underviserne have tid til at evaluere dagens undervisning, foretage mindre justeringer og evt. reorganisere eleverne. Her er det vigtigt, at underviserne arbejder sammen som ét Praksisfællesskab. Undervisningen kan tilrettelægges så eleverne arbejder med én uge-case-opgave de første fire dage, fredag fremlægger de resultatet af ugens arbejde i form af produktfremlæggelse. Denne femte dag er tænkt som faglig opsamling, en form for summativ evaluering, hvor eleverne får afsluttet ugens opgave

med en fornemmelse af deres faglige placering. I løbet af ugen kan underviserne anvende formative evalueringer mere formaliseret i den daglige undervisning, for eksempel ved at tilrettelægge undervisningen med 'stilladserende loops' som det er beskrevet i **Loopmodel** i bogen *Didaktik 2.0* hvor der skelnes mellem: 'formidlingsloop', 'evalueringsloop' og 'vejledningsloop' (Christensen, O., Gynther, K., Petersen, T., 2012).



Figur 3. Egen anvendelse af model side 84. i ”Didaktik 2.0” (Christiansen & Gynther, 2012: 84).

Figur 3. viser her eksempel på vandhulspædagogik tilrettelagt med formative evaluerings-loops i en uge-case. Indholdet i et loop kan være understøttet af VidenZonen ved hjælp af digitale videoklip, formative, digitale spørgsmål baseret på fagenes læringsmål, spørgsmål fra I-bøger, samtaler med underviser, faglig midtvejsopsamling ved tavle, eller elevfremlægelse for klassen. I sidstnævnte processer italesætter eleven egen fagforståelse og egne mål og bliver bevidst om eget faglige niveau og egen læring, gennem udvikling af egne produktioner.

Referencer

- Bernes, E. B. (2013). **Vandhulspædagogik og erhvervsuddannelser**. Inspirationshæfte i vandhulspædagogik og transfer. FoU-projekt nummer 128925. Jordbrugets UddannelsesCenter. Registreret 19.05., 2014, http://fou.emu.dk/offentlig_show_projekt.do?id=197762
- Bundsgaard, J. (2009). **Interaktive assistenter - hvorfor og hvordan?** Registreret 19.05., 2014, http://pure.au.dk/portal/files/68021497/Bundsgaard_2009_Interaktive_assistenter_hvorfor_og_hvordan.pdf
- Bundsgaard, J. & Hansen, T. I. (2011). Innovationscirklen – en model for brugerdrevet innovation. I: **It-didaktisk design**. Cursiv nr. 8. 2011., 35.
- Chemi, T. (2013). Kunsten at gøre læring synlig: Visible thinking. **Håndarbejde Nu**, 48(3), 14-16.
- Christiansen, R. B. & Gynther, K. (2012). *Didaktik 2.0 – didaktisk design for skolen* I viden-samfundet. I: Gynther, K., et al. (2010). **Didaktik 2.0: Læremiddelkultur mellem tradition og innovation** (1. udgave ed.) Kbh.: Akademisk.
- Darsø, L. (2011). **Innovationspædagogik: Kunsten at fremelske innovationskompetence**. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Dysthe, O. (2001). Sociokulturelle teoriperspektiver på kundskab og læring. I: O. Dysthe (Ed.), **Dialog, samspil og læring** (s. 48-76) (pp. 353 sider). Århus: Klim.
- Gynther, K., et al. (2010). **Didaktik 2.0: Læremiddelkultur mellem tradition og innovation** (1. udgave ed.) Kbh.: Akademisk.
- Lave, J., Wenger, E. (2003). In Nielsen K., Kvale, S. (Eds.), **Situert læring: Og andre tekster**. Kbh.: Hans Reitzel.
- Mattesen, R. T. (2012). **The flipped Classroom - klasseværelset på hovedet?** Registreret 19.05., 2014, <http://www.laeringsteknologi.dk/?p=333>
- Qvortrup, A., & Wiberg, M. (2013). **Læringsteori og didaktik** (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Ralking, H. C., Yde, E. B., & Tylén, T. (2009). **Profession: Lærer. bind 1. metodik** (7th ed.). Odense: Erhvervsskolernes Forlag.
- Stensmo, C. (2012). **Indføring i pædagogisk filosofi**. Århus: Klim.
- Svejgaard, K. L. (2013). In Professionshøjskolen Metropol. Nationalt Center for Erhvervspædagogik (Ed.), **Rød, gul og grøn: En metode til undervisningsdifferentiering, der virker**. S.l.: Nationalt Center for Erhvervspædagogik, Metropol.
- Tanggaard, L. (2008). **Kreativitet skal læres: Når talent bliver til innovation**. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Vandhulspædagogik. **Et græsrodsprojekt på Jordbrugets UddannelsesCenter Aarhus**. Registreret 17.05., 2014, <http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF13/130211%20Randers%20Kort%20om%20Vandhulspaedagogik.ashx>

Domæneteoriens anvendelse i innovativ didaktik

Lykke Jensen

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel diskuterer, hvordan og hvorfor man som underviser i folkeskolen med inddragelse af domæneteori og dens anerkendende tilgang kan bidrage til at skabe de bedste og mest motiverende rammer for elevers læreproces i et innovativt arbejdsforløb – herunder en formindskelse af konflikter eleverne imellem.

Folkeskolens dannelsesopgave

Den danske folkeskole har op igennem historien udviklet sig i takt med ændringerne i samfundet. Hvor der for år tilbage var stor fokus på produktionen, er Danmark nu et land, der primært beskæftiger sig med at sælge sin viden til udlandet, og således er folkeskolens mål og formål nu, udover at bidrage til udvikling af fornødne handlekompetencer i forhold til at være borger i vores demokratiske samfund, også at kultiverer kreative og selvstændigt fungerende individer (Undervisningsministeriet, 2014).

Entreprenørskab

Som et tiltag i denne retning, finder man i Fælles Mål fra 2014 da også innovation og entreprenørskab som tværgående emner i fagene. Disse kan:

”[...]indgå som integrerede dele af fagundervisningens indhold og form eller udmøntes i procesorienterede undervisningsforløb, der er karakteriseret ved processen fra ide eller mulighed til handling og realisering samt elevernes arbejde med viden i praksis.” (Undervisningsministeriet, 2014)

Denne integration i fagene vil bidrage til udvikling af de personlige, faglige og sociale kompetencer, som en aktiv medborger i vores globale og foranderlige verden har behov for (Undervisningsministeriet, 2014). I en sådan arbejdsproces vil lærerens rolle ikke (primært) være fag-faglig (Kromann-Andersen & Funch Jensen, 2009), for her lægges der således op til, at eleverne selv gennem praksis, og dermed aktiv deltagelse, udvikler disse kompetencer. Til gengæld er lærerens rolle at være facilitator og dermed at sætte rammerne for dette arbejde, hvor der i dele af processen vil herske kaoslignende tilstande (Kromann-Andersen & Funch Jensen, 2009).

Lærerens rolle

Efter en gennemgang af dansk og international forskning omkring pædagogiske og didaktiske tilgange, samt studier af effekten af elementer i undervisningen af betydning for elevernes læring, har Danmarks Evalueringsinstitut (2013¹) udfærdiget et notat, hvor de opstiller fem punkter, der overordnet indgår i god og motiverende undervisning. Her er netop også bl.a. rammesætningen med i top fem, i form af opstilling af mål, så eleverne ved, hvor de skal lægge deres energi, men også;

¹ Undersøgelserne er lavet i.f.t. mellemtrinnet. Danmarks Evalueringsinstitut:2013

”Lærerens skabelse af et positivt og trygt miljø i klassen, hvor fejl bliver anerkendt som en del af læringen, hvor underviseren er opmærksom på elevernes behov, og hvor der er tydelige spilleregler og en håndtering af konflikter mellem eleverne.” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2013)

Domæneteori som værktøj

En af de teorier, jeg mener, man som underviser kan skele til for at give eleverne så optimale betingelser i dette nære samarbejde som muligt, udspringer fra systemteori og er udviklet af den chilenske biolog H.R. Maturana, og bliver blandt andet anvendt af lærere og pædagoger, der arbejder med de børn, man i det daglige sprog karakteriserer som børn med sociale og emotionelle vanskeligheder (Riber, 2005). Jeg mener dog, at denne teori, domæneteori, også vil være anvendelig i et innovativt forløb som det førnævnte, da bølgerne her vil kunne gå højt mellem eleverne, for perspektivering og meningsudveksling er en stor del af processen, og det kan hurtigt komme til at handle om positioneringerne i de mange individers indbyrdes relationer (Kromann-Andersen og Funch Jensen, 2009).

Tre domæner

Ifølge domæneteori skifter det enkelte individ hele tiden mellem tre domæner eller kontekster, men der vil altid være et af dem, der træder frem som styrende for den sproglige handling alt efter, i hvilken situation, den enkelte befinder sig, f.eks. i løbet af en skoledag (Kromann-Andersen og Funch Jensen, 2009). Det er den enkelte kontekst, der spiller en rolle – eller nærmere betegnet – bevidstheden om denne.

Domænerne findes som nævnt i tre udgaver;

- **Det personlige domæne**, hvor følelser, værdier, etik og holdninger er fremherskende
- **Produktionens domæne**, som involverer fagligt, kulturelt eller socialt betingede handlemåder, dvs. en vanemæssig handlemåde med søgen efter rigtigt eller forkert
- **Refleksionens domæne**, med plads til ligeværdighed og alles subjektivt bestemte virkeligheder i dialogen. (Riber, 2005: 150ff)

I et hvert samarbejde er det nødvendigt med en vis grad af samtalekultur.

”For at kunne forstå nøjagtigt, hvad andre virkelig ønsker at udtrykke, må vi være i stand til direkte eller indirekte at forudsige, hvilken kontekst vi [...]vil befinde os i. Vi må f.eks. vide, om et budskab er ment som en kritik af os, som en information i form af feedback eller blot som en refleksion.” (Riber, 2005: 149)

Men den innovative arbejdsproces består af bestemte trin eller faser, man skal igennem, dog med en vis variation i rækkefølgen (Rønnow, 2009), og her mener jeg, at det vil være udbytte- rigt, hvis eleverne har kendskab til og forstår forskellene på de forskellige måder, den sproglige handling kommer til udtryk, og i hvilken fase man har forskellige positioner i forhold til hinanden i grupperne. Dette er ikke mindst aktuelt, når idéer skal perspektiveres, for i denne meningsudvekslings- og forhandlingsfase eller –proces, kan det meget nemt komme til at handle om elevernes positioneringer i deres indbyrdes relationer. (Illeris, 2007)

For eksempel er det essentielt, at der i idéskabelsesprocessen er plads til den enkeltes kreativitet (Illeris, 2007; Kromann-Andersen & Funch-Jensen, 2009). Først skal alle idéer modtages

med åbne arme, for ellers tilintetgøres al mod og lyst til at finde på, og idéer vil således blive skudt i sæk allerede inden, de er kommet på bordet. I næste fase skal idéerne perspektiveres og udvikles, hvilket betyder at vurderinger, meninger og (egne og) andres refleksioner er velkomne. I begge tilfælde foregår arbejdet på refleksionernes domæne. Her er alles synspunkter ligeværdige; disse må dog først fremsættes, når den enkelte elev har præsenteret sin idé eller ideer (Kromann-Andersen & Funck-Jensen, 2009; Riber, 2005).

Ser man i stedet på produktionens domæne, er det, som jeg ser det i dette arbejde, både den større ramme, der ligger uden om arbejdet i klassen, men også i den enkelte gruppe. Det er som nævnt lærerens ansvar at sætte de overordnede rammer for hele arbejdsforløbet og denne har det endelige ansvar for afvikling af undervisningsforløbet, men der er i en sådan proces som denne netop skabt muligheder for en større grad af frihed og ansvar for egen læring, fordi eleverne i princippet selv styrer deres arbejdsforløb og –proces, og de forhandler sig gennem meningsudvekslinger frem til en fælles måde at handle efter (Kromann-Andersen & Funck-Jensen, 2009; Riber, 2005).

Anvendelsen

Når jeg ser domænerne anvendelige ikke mindst i et innovativt arbejdsforløb, er det således fordi eleverne i deres skiften mellem at arbejde åbent og kritisk i de forhold til de idéer der præsenteres, kan få synliggjort, hvordan de skal handle i de enkelte faser af arbejdsprocessen; hvornår er det for eksempel i orden at komme med kritik – god eller dårlig – og hvornår kan og skal jeg forvente den? Og hvad er rammerne for arbejdet.

Endvidere er den anerkendende tilgang, der lægges op til i domæneteorien med til at styrke den enkeltes tro på ligeværdigheden i fællesskabet. Den enkeltes mening er lige så vigtig og interessant som de andres, hvilket bidrager til troen på egen mestring (Kähler, 2012), og dermed en styrkelse af lysten og modet til at deltage aktivt i arbejdet.

Traditionelt set bliver denne teori anvendt i forholdet mellem lærer og elever eller leder og medarbejdere, men når jeg i denne sammenhæng finder det relevant at anvende den, også inden for den enkelte gruppe af elever, er det fordi de i denne type arbejdsproces netop har så stort et ansvar selv, både i forhold til roller og forløbet af processen, om end læreren, som nævnt, har det overordnede ansvar for klassens arbejde. Og fordi den meningsudveksling, der er så grundlæggende for dette innovative arbejde betyder, at det - som tidligere nævnt - uvægerligt vil betyde, at eleverne tager forskellige positioner i forhold til hinanden, og derfor er det så vigtigt, at der skabes forståelse for, hvornår man med fordel bør og ikke bør bevæge sig inden for de forskellige domæner.

Om end de enkelte domæner ikke – ifølge Maturana (Maturana & Pörksen, 2010) – skal ses som konkrete rum, eleverne befinder sig i, så ser jeg disse domænebegreber som en synliggørelse af og en strukturering af de forskellige positioner og kontekster i samarbejdet i en klasse – dvs. både i forholdet mellem lærer og elever og eleverne imellem, som – i min optik – kan bidrage til at konkretisere for eleverne, hvorledes deres rolle og opgave i de enkelte faser i en innovativ arbejdsproces skal være – og dermed formindske utrygheden, fordi der er afstukket tydelige rammer om arbejdet og positionerne både i klassen og i grupperne. Der vil således være større chance for, at eventuelle konflikter kan blive taget i opløbet, hvilket er en stor fordel, da: "[...]arbejde med konflikter, mens de er aktive, sjældent fører til noget brugbart resultat." (Riber, 2005: 159)

Referencer

Illeris, Knud (red.) (2007). **Læringsteorier – seks aktuelle forståelser**. (1. udgave). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, Learning Lab Denmark

- Kähler, C. F. (2012). **Det kompetente selv – en introduktion til Albert Banduras teori om selvkompetence og kontrol.** Frydenlund
- Maturana, H. R. & Pörksen, B. (2010). **Fra væren til handlen, en interviewbog om levende systemer i natur og samfund.** Forlaget Mindspace
- Riber, Jørgen (2005). **Forstået og forstyrret.** (1. udgave, 5. oplag). København: Forfatteren og Hans Reitzels Forlag
- Rønnow, K. F. (2009). **Undervisning der skaber – en grundbog i entreprenørskab og innovativ didaktik.** 1. udg., 1. oplag, Innokrea Forlag
- Folkeskolen.dk (2000). **Folkeskolens formålsparagraf gennem tiderne,**
Lokaliseret 20. maj 2014 på www <http://www.folkeskolen.dk/~Documents/41/55841.pdf>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2013). **Det siger forskningen om god undervisning i skolen.**
Lokaliseret 20. maj 2014 på www <http://www.eva.dk/projekter/2013/undervisning-pa-mellemtrinnet/notat-det-siger-forskningen-om-god-undervisning-i-skolen/notat-det-siger-forskningen-om-god-undervisning-i-skolen>
- Undervisningsministeriet (2014). **Innovation og entreprenørskab – vejledning.** Lokaliseret 9. april 2015 på www <http://www.emu.dk/modul/innovation-og-entrepren%C3%B8rskab-vejledning>