

Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet



Læring og omstillingsparathed i en foranderlig verden

Red. Sanne Almeborg,
Ole R. Christensen,
Ulla E. Egekvist,
Ninna H. Henriksen,
Marie H. Klausen,
Maria Madsen

Vol. 1, nr. 1, 2006
ISSN 1901-5992

Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
April 2006, vol. 1, nr. 1.

© 2006 – Forfatterne

Ved citat fra artiklerne bedes denne reference benyttet sammen med forfatterens navn, artiklens navn samt nummer på tidsskriftet: <http://www.reflexen.learning.aau.dk>

Udgiver:

Reflexen
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Fibigerstræde 10
9220 Aalborg Ø
reflexen@learning.aau.dk

Redaktører på dette nummer:

Sanne Almeborg
Ole R. Christensen
Ulla E. Egekvist
Ninna H. Henriksen
Marie H. Klausen
Maria Madsen

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

Ulla E. Egekvist, Ninna H. Henriksen, Marie H. Klausen, Maria Madsen, Ole R. Christensen & Sanne Almeborg	
Læring og omstillingsparathed i en foranderlig verden	3
Thomas Kjærgaard, Marie H. Klausen & Ninna H. Henriksen	
Chatkompetencer – et sporadisk kortlagt undersøgelsesfelt	4
Anne Frøberg	
Den lærende kommune.....	7
Karen Thingstrup & Rasmus E. Lindekilde	
Faglighed og saglighed: Dannelsen af den professionelle fagperson i et aristotelisk perspektiv	10
Hanne Toft Andersen	
Portfolio i mentoring for nye lærere: Når mentor og mentee skal have et fælles udgangspunkt	13
Ulla E. Egekvist	
Portfolio: Et nyt redskab for folkeskolen!: Metode til udvikling af folkeskolelæreres interkulturelle kompetencer	17
Maria Madsen	
Praksisfællesskab – hvordan opdager man det?	20
Annette Pedersen, Dorte Sveistrup & Dianne Ø. Nielsen	
Samtale og trivsel: En diskussion af studenterudviklingssamtalens (SUS) anvendelighed i forhold til at understøtte et godt lærings- og studentermiljø på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser	23
Pia J. Houmann & Janne Jensen	
Videnskabens syn på værdier: En redegørelse for værdiernes betydning i organisatorisk kontekst.....	26

Læring og omstillingsparathed i en foranderlig verden

**Stud.mag. Ulla E. Egekvist, stud.mag. Ninna H. Henriksen,
stud.mag. Marie H. Klausen, stud.mag. Maria Madsen,
adjunkt Ole R. Christensen og forskningsassistent Sanne Almeborg,**
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Verden i dag er i bestandig udvikling, og viden om læring og forandringsprocesser er et væsentligt grundlag for at kunne forstå de tendenser, der gør sig gældende. Kundskaber forældes i rivende fart, og nøgleord som innovation og omstillingsparathed er blevet væsentlige faktorer for at kunne imødekomme de kompetencekrav som både studerende, medarbejdere og privatpersoner møder. Globalisering, internationalisering og den omfattende informations- og kommunikationsteknologi (IKT) er blot nogle af de faktorer, som stiller krav til det moderne menneske.

Behovet for at kunne identificere, analysere, navigere i og ikke mindst styre dette forandringsrum er stort, og redskaber, der både kan dokumentere og bidrage med løsningsforlag til håndtering af lære- og forandringsprocesser, er derfor såvel interessante som væsentlige. Tilpasning af metoder er centrale i vores tid, og arbejdsmarkedet kan eksempelvis gøre effektivt brug af pædagogiske redskaber fra uddannelsessystemet, ligesom visse håndteringsredskaber fra arbejdsmarkedet med succes kan implementeres i uddannelsessystemet.

I vores samfund indtager uddannelse en væsentlig rolle. Det være sig specielt den type uddannelse, der har fokus på fordybelse i viden indenfor et specifikt område. Overgangen fra denne teori prægede verden til praksis er imidlertid fyldt med forandrings- og læringselementer, der kan være vanskelige at håndtere. Én ting er dog at forstå, hvad der kræves for at blive ”professionel” inden for et fag/område, noget andet er at hjælpe de individer, der står over for sådanne forandringer til at kunne magte dette på hensigtsmæssig vis, så et såkaldt praksischoke forhindres. Mentorordninger, udviklingssamtaler og portfolioarbejde er imidlertid gode, moderne bud på løsningsforlag i denne sammenhæng. Ligeledes kan sådanne forandringsredskaber anvendes som hjælpemidler i forbindelse med opkvalificering/efteruddannelse af medarbejdere, så de er i stand til at favne de nye krav og udfordringer, de kontinuerligt stilles over for.

Læreprocesser er imidlertid ikke kun interessante set i forhold til det enkelte individ, men i allerhøjeste grad også i forhold til organisationer. Læring i organisationer kan tage sig ud på forskellig vis, og vigtigheden af italesættelse af værdier og kommunikation internt i organisationer er blot et udpluk af relevante aspekter i denne sammenhæng.

Chatkompetencer – et sporadisk kortlagt undersøgelsesfelt

Thomas Kjærgaard, Marie H. Klausen & Ninna H. Henriksen

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

Chat over Internettet er et forholdsvist nyt fænomen og derfor et nyt undersøgelsesfelt. Vi mener, at den foreløbige danske forskning på området er meget konkluderende på et spinkelt og ensidigt kvalitativt grundlag. I vores arbejde med chats mulige læringspotentialer, har vi forsøgt at teoretisere emnet ud fra tre teoretikere: Lev. S. Vygotsky, Niklas Luhmann og Thomas Ziehe, hvorfor nogle af begreberne i denne artikel er med inspiration fra disse. Artiklen forsøger at belyse, hvorfor kompetencer opnået via chat som kommunikationsform ikke umiddelbart kan ses som generelt anvendelige i eksempelvis folkeskolen.

Chatkompetencer ifølge udvalgt dansk forskning

Undersøgelser viser, at unge i dag bruger megen tid foran computeren. En væsentlig del af fritiden bruges i chatrum, hvor de unge kommunikerer med hinanden. Chat er præget af en skriftlig hurtighed, og der skelnes mellem hvorvidt chatteren opfinder en fiktiv identitet eller chatter som 'sig selv' i en virkelighedsorienteret chat. I Danmark findes der ikke mange repræsentative, kvalitative undersøgelser, der viser, hvad de unge lærer af og med chatten. Det er således et forskningsfelt, der ikke er tilstrækkeligt belyst, hvad angår læreprocesser og udviklingspotentialer. Der er dog gjort forsøg på en afdækning igennem kvalitative undersøgelser, og i overensstemmelse med bogen **Chat – leg, identitet, socialitet og læring** (Holm Sørensen et al. 2001) er følgende kompetencer nævnt som udledte af chat:

- Evnen til at tolke og udtrykke sig
- Hurtighed i kommunikation
- Evnen til at orientere sig
- Evnen til at reflektere
- Evnen til at færdes i skiftende sociale og kulturelle sammenhænge

Chattens læringsaspekt – findes der forbehold?

Forfatterne til nærværende artikel mener, at de ovenstående kompetencer er mulige at tilegne sig igennem chat, men vi vil påpege visse forbehold, som må medregnes, når forskningen forsøger at udlægge disse kompetencer som absolutte.

Hvis vi tager afsæt i ovenstående opstillede kompetencer, kan det påstås, at disse i høj grad er betinget af chat som en kommunikationsform, der adskiller sig væsentligt fra interpersonel kommunikation. Eksempelvis er evnen til at tolke og udtrykke sig underlagt chattens form, herunder skriftligheden og kropsfraværet – noget der har betydning for både afsender og mod-

tager. Det indebærer, at afsender, udover det konkrete skriftlige, også må overveje formen som f.eks. valg af akronymer og grafiske ikoner.

Chat som kommunikationsform adskiller sig - med sin ophævelse af tid og rum - fra de kommunikationsformer, vi traditionelt kender. Det er derfor problematisk, at Holm Sørensen et al. præsenterer ovenstående punkter som generelle kompetencer, der umiddelbart kan anvendes i forskellige kommunikationer og kontekster. Vi er ikke i tvivl om, at der via chat foregår en uformel læring, der udvikler evnen til hurtigt at reflektere her-og-nu. Men med sin synkrone interaktivitet og sit krav om hurtighed, fordrer chat som kommunikation ikke den eftertænksomhed og fordybelse, der generelt definerer muligheden for refleksivitet.

Holm Sørensen et al. fremhæver i forbindelse med chat endvidere udviklingen og anvendelsen af forskellige koder, som knytter sig til evnen til at færdes i skiftende kulturelle og sociale sammenhænge. Vi vil i forhold hertil fremhæve, at koderne, der udvikles via chatten, er forskellige fra de koder, som er gældende i den 'virkelige' verden.

Holm Sørensen et al. er koncentreret om de af chat affødte kompetencer og sidestiller de opnåede færdigheder i chat med de kompetencer, folkeskolen forsøger at udvikle. I forlængelse heraf anser vi det for problematisk at sammenstille en hverdagsaktivitet som chat med kompetencetilegnelse på niveau med folkeskolelæring. Der må nødvendigvis skelnes mellem hverdagslæring og skolelæring; uformel læring og formel læring. Ikke bare i kraft af kulturelle og kommunikative forskelle, men også i forhold til graden af kompetencetilegnelsen; de kompetencer, vi tilegner os i hverdagslivet, er af anderledes karakter end de kompetencer, vi opnår igennem vores uddannelse.

Chat i fritiden og i skolen

Det er dog sandsynligt, at unge tilegner sig varianter af de af Holm Sørensen et al. nævnte kompetencer i den uformelle hverdagslæring via chat. Vi mener ikke desto mindre, at disse kompetencer i høj grad er situerede af konteksten og betinget af kommunikationsformen. Det udelukker ikke, at de indgår som en del af forudsætningerne for læring i folkeskolen – anvendelsen er dog afhængig af undervisningens tilrettelæggelse og målsætning. For at forklare dynamikken mellem den uformelle og formelle læring refererer vi til Vygotskys 'spontane' og 'videnskabelige begreber'. Dette fordi vi mener, at chat i høj grad kan ses som et middel til udvikling af de unges spontane begreber (den uformelle læring), og at dette udvidede, spontane begrebsapparat bliver en forudsætning for læring af de videnskabelige begreber (den formelle læring) i skolen. Det skyldes specielt den sproglige bevidstgørelse, som finder sted, når den unge chatter og dermed anvender og udvider det spontane begrebsapparat igennem skriftsproget, akronymer og grafiske ikoner.

Chat som bidragende til læring?

Vores betænkning i forhold til den begrænsede danske forskning indenfor området drejer sig hovedsageligt om forskernes henrykkelse for de unges brug af interaktive medier. Forfatterne til bogen **Chat – leg, identitet, socialitet og læring** overfører tillærte færdigheder i chatten til nye kontekster uden hensynstagen til de forskellige forhold, der gør sig gældende indenfor forskellige kommunikationsrum. Det er således nødvendigt at sætte undersøgelsesresultater i forhold til noget, f.eks. at sætte chat og deraf affødte forudsætninger for læring ind i folkeskolens undervisningskontekst for derigennem at spore en eventuel afsmitning.

Når dette er sagt, vil vi dog understrege kompleksiteten ved i det hele taget at måle og dokumentere uformel læring, da den uformelle læring netop ikke er bevidst og dermed ofte er umulig at italesætte for den lærende. I forlængelse heraf er det derfor også vanskeligt at dokumentere sammenhængen mellem den uformelle læring og forudsætninger for læring. At de unge trækker på deres chatkompetencer i forbindelse med deres læring i folkeskolen er ikke utænkeligt, men heller ikke selvfølgelig. At de unge opnår positive eller negative forudsætninger for læring på trods af chatten er således sandsynligt, men ikke et faktum.

Der er med andre ord et stort behov for at følge op på den eksisterende forskning og foretage nye undersøgelser fra nye synsvinkler. Chat er en digital kommunikationsform, hvilket f.eks. muliggør digitale undersøgelsesformer, der bedre kan observere de unges adfærd i forbindelse med chat og reducere forskereffekten.

Referencer

- Sørensen, B. H., Audon, L. & Olsen, B. R. (2001). **Det hele kører parallelt – nye medier i børns hverdagsliv** (1. udgave, 1. oplag). København: Gads Forlag.
- Sørensen, B. H. (red.) et al. (2001). **Chat – leg, identitet, socialitet og læring** (1. udgave, 1. oplag). København: Gads forlag.
- Sørensen, B. H. & Olesen, B. R. (2000). **Børn i en digital kultur – Forskningsperspektiver** (1. udgave, 1. oplag). København: Gads Forlag.

Den lærende kommune

Anne Froberg

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser og centerleder for UU-Aalborg
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel diskuterer den kommunale sektor i lyset af de krav, som det moderne samfund stiller. Grundlaget for artiklen er bogen "Det lærende samfund - hyperkompleksitet og viden" af Lars Qvortrup. Ud over at formidle Qvortrups analyser af "den lærende kommune" og af samfundet som helhed, sætter artiklen kommunalreformens gennemførelse på dagsordenen som eksempel. Hvordan kan visionen om den lærende kommune indgå i processen frem mod den endelige gennemførelse af kommunalreformen d. 1. januar 2007?

Fra borger- til brugerkommuner

Det danske kommunale landskab befinder sig i sin måske største omstillingsproces nogen sinde. Med gennemførelsen af kommunalreformen foretages der gennemgribende strukturelle ændringer – ændringer, som skal træde fuldstændig i kraft den 1. januar 2007.

Ser man historisk på det, er der i nyere tid sket løbende forandringer af den kommunale og regionale forvaltning. Men ifølge Qvortrup er grundlaget for ændringerne i nutiden anderledes.

Det samfund, som Qvortrup kalder "Det hyperkomplekse samfund" giver nogle nye rammebetingelser for forholdet mellem forvaltning og borgere. Ja, borgerne opfører sig faktisk mindre og mindre som borgere - og mere og mere som (for)brugere af det offentlige system. Det betyder, at vi prioriterer og interesserer os for, hvordan det problem, vi har, bliver løst - og bliver løst hurtigt og effektivt. Vi interesserer os mindre for politiske sammenhænge og for kommunen som forvalter af fællesskabet - vi vil have effektive ydelser! Og lokalpolitikere reagerer på samme tendens: De glemmer i vid udstrækning overblik, fællesskab og retning og løber efter enkeltsager, som højtråbende brugere/brugerbestyrelser eller medier har sat på dagsordenen. Lars Qvortrup nævner følgende krisesyntomer i den offentlige forvaltning: New Public Management (NPM), Internettets fremmarch, decentraliseringen og brugerperspektivet – alt sammen fænomener, som i andre optikker vel anses for overvejende positive?

Hvis New Public Management er svaret – hvad er så spørgsmålet?

Ifølge Qvortrup opstod NPM som en reaktion på tidligere tiders bureaukratiske paradigme, som kritiserede den offentlige sektor for at være for stor og ineffektiv. I en folkelig version blev denne kritik formuleret i 70'erne som et opgør med "skrankepaverne". NPM's svar på kritikken var en øget konkurrenceprofil på det offentliges ydelser: private aktører kunne agere billigere, bedre (mere ubureaukratisk). Dette betød en udvikling fra politisk kontrol til markedskontrol – en bølge, som løbende suppleres med nye frit-valgs-ordninger etc. Denne tan-

kegang influerede naturligvis på både ledelser og medarbejdere - fra fokus på indholdsmæssige, sammenhængende processer flyttes fokus til mål- og resultatstyring, kontrakter med kommunale institutioner etc. Yderligere påpeger Qvortrup, at NPM-orienteringen medførte en ”applicering af markedets principper på politikens genstandsfelt” (Qvortrup 2005, s. 212).¹

Digitalisering og decentralisering

Der er stort fokus på, om Internettet vil forny demokratiet i Danmark - give flere borgere adgang til flere informationer og mere indflydelse - altså øge demokratiet. Her mener Qvortrup, at spørgsmålet burde stilles omvendt: Hvordan er - og bør være - forholdet mellem politikere, forvaltning og borgere og herefter: hvilken rolle kan nye teknologier og kommunikationsmuligheder spille heri?

Decentralisering hævdes nærmest i sig selv at give mere demokratisk indflydelse - brugerbestyrelser, lokalråd etc. Qvortrup mener igen her, at opgave og løsning hænger usagligt sammen: decentralisering har ikke med demokrati, men med struktur at gøre - det giver nye brud- og samarbejdsflader mellem borgere og institutioner - giver institutioner nye briller at se på sig selv med.

Borger - forvaltning - politiker - en nødvendig trekant

Det er indlysende, at den offentligt ansatte har forandret kendetegn og identitet - fra den loyale embedsmand i et uforanderligt, offentligt embede, over den professionelle tjenestemand og fortolkningsduelige og omstillingsparate medarbejder til ... Ja, hvad er det, der er brug for? Kompetente medarbejdere i lærende kommuner! Og værdiledelse frem for regelledelse. Qvortrup foreslår ganske enkelt en re-vitalisering og en redefinering af forholdet mellem borgere, forvaltninger og politikere. Den offentlige sektor kan ikke længere regelstyres, borgerne er brugerorienterede, dvs. at de forventer myndighedsudøvelse som en forhandlingsrelation, og politikernes rolle bliver herefter at fastlægge temaer, procedurer og værdier, indenfor hvilke dette kan foregå.

Dialog på nye måder

Politikerne må - ifølge Qvortrup - fastlægge de ovennævnte temaer, procedurer og værdier i tæt dialog med borgerne. Her ser han en mulighed for at revitalisere den politiske samtale. Dialogen bør finde sted på tværs af brugerbestyrelser og særinteresser. Brugerbestyrelser bør generalisere deres debatter, f.eks. sammen med brugerbestyrelser på andre brugerområder. I sådanne fora skulle også debatten om den konkrete myndighedsudøvelse foregå - løbende evalueringer af trufne afgørelser, ikke som kontrol, men som en metode til at afstemme forventninger og udvikle beslutningstagningen.

Store og små fællesskaber

I relation til Qvortrups visioner om den lærende kommune bidrager Klausen (2001) med forestillingen om det store og det lille fællesskab (Klausen, 2001, s. 241 ff.). Her er ses det store fællesskab i stat, ministerium, amt og kommune - det lille fællesskab i den enkelte institution. Imellem disse to fællesskaber opererer tværgående ledergrupper på alle og på forskellige niveauer, der fungerer som strategiske fora. FRA institutionerne (herunder også bestyrelser)

udgår virksomhedsplaner, visioner, mål, handleplaner og (egen)interesser. TIL det lille fællesskab – institutionerne – går visioner, missioner, værdigrundlag, sektorpolitik, strategier, mål og rammer. Som jeg læser Klausen, kan alle disse elementer udmærket være resultat af netop den dialog, som Qvortrup skildrer.

En lærende kommunalreform?

Kommunalreformen træder fuldt i kraft den 1. januar 2007. Men allerede 1. januar i år er de nye sammenlægningsudvalg nedsat. De har et år til at planlægge politisk, demokratisk og forvaltningsmæssig praksis i de nye kommuner.

Diskussionerne i forbindelse med reformens gennemførelse har været overvejende af teknisk karakter – hvem, hvad, og hvordan. For både borgere og medarbejdere er den slags spørgsmål væsentlige.

Men som borger, kunne man godt ønske sig lidt flere visioner. Mange har været bekymrede for, om de nye ”store kommuner” ville øge afstanden mellem borger og kommune. En samspilsmodel mellem **de små og store fællesskaber** som her skitseret, vil kunne sætte vigtige politiske og strategiske spørgsmål på dagsordenen.

Referencer

Qvortrup, L. (2005). **Det lærende samfund – hyperkompleksitet og viden** (1. udgave, 4. oplag). København: Gyldendal Fakta.

Klausen, Kurt K. (2001). **Skulle det være noget særligt? – Organisation og ledelse i det offentlige**. (1. udgave, 2. oplag, 2002). København: Børsens Forlag.

Kommunernes Landsforening. (2005, 12. december). **Spilleregler for samspillet mellem sammenlægningsudvalg og kommunalbestyrelser i 2006**. Lokaliseret 2. januar 2006 på World Wide Web: <http://www.kl.dk/344286/>

Kommunernes Landsforening. (2005, 12. december). **Væsentlige kommunalpolitiske problemstillinger**. Lokaliseret 2. januar 2006 på World Wide Web: http://www.kl.dk/data/1283197/1_v%E6sentlige%20problemstillinger.pdf

Noter

¹ For yderligere uddybning af NPM i den offentlige sektor: (Klausen 2001).

Faglighed og saglighed

- dannelsen af den professionelle fagperson i et aristotelisk perspektiv

Karen Thingstrup & Rasmus Engelbrecht Lindekilde

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel afdækker, hvordan man teoretisk kan forstå en nyuddannet pædagogisk udvikling til en kompetent udøvende praktiker gennem håndteringen af teori og praksis. Denne proces bygger på en nuanceret forståelse af begreberne faglighed og saglighed, der er hinandens gensidige forudsætninger og en nødvendighed for at skabe udvikling i og af praksis. Vi introducerer begrebet den professionelle fagperson for at understrege, at kompetencer er personbundne og må udvikles i et samspil mellem faglighed, saglighed og personlighed. Aristoteles' vidensformer præsenteres kort og heraf udledes begrebet "fronetisk sans", der bringer teoretisk indsigt og praktisk erfaring sammen i den professionelle fagperson.

Den professionelle person mellem fag og sag

Filosoffen Carsten Pedersen (2003) skelner mellem faglighed og saglighed og argumenterer samtidig for, at disse ikke kan eller bør adskilles. Faglighed er specifik viden og kunnen på et afgrænset område (et fag) og noget, der almindeligvis læres gennem formel uddannelse. Saglighed er mere dynamisk. Sagligheden udvikles i relation til den praktiske håndtering af opgaver og problemer. Al faglighed kan føres tilbage til saglige problemer i fortiden, og derfor kan pædagogisk praksis ikke kun funderes på viden og færdigheder hentet uden for pædagogisk praksis, men er i sig selv en videns-skabende aktivitet, der er fokuseret på sagen. For at undgå at faget stivner, skal det udvikles i konfrontation med sagen.

"Over tid tager håndteringen og fortolkningen af de saglige problemstillinger form af ordnet og institutionaliseret faglighed, og spørgsmålet om hvad fagligheden er godt for – selve sagen – glider langsomt i baggrunden. Fag bliver ikke sjældent selvtilstrækkelige og kommer dermed i uddannelsen til at skygge for sagen; tænk bare på det berygtede praksischok" (Pedersen 2003, s. 104).

Carsten Pedersen tydeliggør, at både inden for situeret læring og traditionel undervisning er der risiko for, at der opstår sprækker mellem fagligheden og sagligheden. Men der er en særlig risiko inden for teoretisk undervisning, da fagforståelsen kan blive underlagt abstrakte tænkevaner, der kommer i konflikt med sagligheden (praksischok) (Ibid., s. 104).

Fagligheden skal udvikles i tilknytning til sagen, og det er nødvendigt at praksis er repræsenteret i faget for at sikre, at faget ikke går i stå og mister kapaciteten til brugbare og tidssvarende tolkninger. Samtidig skal sagligheden forholde sig til faget gennem vedblivende modspil fra saglige tolkninger og fagligt understøttet viden, og faget skal garantere, at sagligheden ikke forsvinder i rutiner, traditioner og trends. Men det er kun den enkelte professionelle, der kan være kyndig og have kompetence.

Med inspiration fra Wackerhausen og Wackerhausens (1993) beskrivelse af tavs viden, definerer vi begrebet den professionelle fagperson. At være professionel fagperson indebærer dels at have en uddannelse, og dermed noget eksplicit viden inden for et fag, og dels at virke i faget, og dermed opnå erfaringer og oplevelser inden for faget. Gennem arbejdet udvikler den professionelle den saglighed, der knytter sig til udøvelsen af et fag, og sagligheden dækker i dette tilfælde over en oparbejdet erfaring, tilegnelse af virksomhedskulturen og den tavse viden, der knytter sig til udøvelsen af faget i den konkrete kontekst. Den professionelle fagperson udvikler samtidig et identitetsaspekt, hvor man som udøvende henter en del af sin selvforståelse og sit gruppetilhørsforhold gennem det at være en del af det praksisfællesskab, der knytter sig til faget og den virksomhed, man er ansat i.

Vi mener således ikke, at fag og person kan adskilles, idet fagpersonen udvikler kompetencer, der indeholder mere end eksplicit viden og regelbaserede færdigheder i at anvende den viden, der er erhvervet gennem uddannelsen.

Udvikling af den fronetiske sans

Til at belyse begreberne viden og kompetence i pædagoguddannelsen bruger Carsten Pedersen Aristoteles' syn på tænkning og viden. Tænkning har enten at gøre med produktion (frembringelse og skabelse) eller etik (handlen i sociale situationer) eller teori (betragtede/beskuende). Til de tre tænkemåder knytter der sig tre vidensformer: *techne* (gode frembringelser) og *fronesis* (gode handlinger) og *episteme* (gode betragtninger)

- **Techne** er den intellektuelle og praktiske sans for gode frembringelser, det at besidde teknisk viden og færdigheder til at frembringe netop det produkt, som blev forestillet i tanken. Mål og middel er adskilt, frembringelse har et mål uden for processen og kan nås med forskellige midler.
- **Episteme** er den intellektuelle sans for teoretisk begrundede begrebsdefinitioner, det at skabe viden om hvorfor noget er, som det er.
- **Fronesis** er den intellektuelle og praktiske sans for afvejet etisk handlen, det at kunne vurdere hvilken handling, der er etisk tilfredsstillende i en konkret situation. Mål og middel er det samme, den gode handling har ikke noget mål ud over sig selv, men kan nås ved at gøre gode handlinger (Pedersen 2003, s. 108-110).

Episteme (teoretisk viden) er betragende og anvendes til at forklare og forstå, den er dekontekstuel og kan trænes i skolen/ved undervisning, det er **viden om praksis**. *Praksis selv* (praktisk viden) er partikulær og læres gennem erfaring, øvelse og træning i at handle – gennem **praksis**. *Fronesis* er **viden i praksis**, den dygtige praktiker skaber sammenhæng mellem den partikulære/erfaringsbaserede viden og den generelle, teoretiske viden ved hjælp af *fronesis*.

Fronesis er viden i praksis og garanten for, at fagligheden udvikles i tilknytning til sagen, så faget ikke går i stå og mister evnen til brugbare og tidssvarende tolkninger. *Fronesis* forholder sagligheden til faget gennem stadige modspil fra faglige tolkninger og fagligt funderet viden. Men det er i den enkelte professionelle, at *fronesis* er bundet. Faglig og teoretisk viden og indsigt (generelle regler) kan glemmes ligesom de enkelte, partikulære erfaringer, men en kyndig kompetence til at handle kan ikke glemmes eller forsvinde, den er knyttet til personen.

Reflexen, Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet (ISSN 1901-5992), vol. 1, nr. 1, 2006.

Det kræver netop både teoretisk indsigt og praktisk erfaring at opøve fronetisk sans. Det må ske i den enkelte professionelle gennem øvelse og faglig forholde sig til sagen og saglig forholde sig til faget.

Håndteringen af teori og praksis er en proces, hvorved den nyuddannede, gennem teoretisk indsigt og praktisk erfaring, opøver en fronetisk sans for at handle. Dermed repræsenterer begrebet den professionelle fagperson internaliseringen af teori og praksis i den nyuddannede.

Referencer

Pedersen, C. (2003). Pædagogisk kompetence. **Social Kritik, Tidsskrift for social analyse & debat**, 2003(88), s. 98-118.

Wackerhausen, B. & Wackerhausen, S. (1993). Tavs viden og pædagogik. **Dansk Pædagogisk Tidsskrift**, 41/1993(4), s. 190-201.

Portfolio i mentoring for nye lærere

- når mentor og mentee skal have et fælles udgangspunkt

Hanne Toft Andersen

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

Abstract

Mange skoler tilbyder nyuddannede lærere en mentor i deres første år som lærer. Det er en erfaren lærer, som skal støtte deres læring i praksis. Artiklen redegør først for portfolio og mentoring. Derefter belyses portfolio som et redskab i den nye lærers møde med mentor på folkeskolen. Læringsportfolio er en refleksionsmulighed for den nyuddannede, der tvinges til at stoppe op og efterbehandle oplevelser i sit nye job. Gennem samtaler mellem mentor og mentee bliver refleksionerne genstand for yderligere refleksion. Læringsportfolioen kan bidrage positivt i mentoring. Derigennem får parterne et fælles udgangspunkt for deres møder.

Portfolio

Verden i dag er præget af stor foranderlighed. De kundskaber, der læres, bliver hurtigt forældede. Det stiller krav om hurtigt at kunne tilegne sig nye kundskaber. Udfordringen i lærings-sammenhænge er, at den lærende opnår kompetence til at tilegne sig kundskaber. Det er denne udfordring, arbejdet med **læringsportfolio** tager op.

Gennem arbejdet med sin portfolio skal den lærende lære at lære og udvikle egne læringsstrategier. I portfolioen nedskrives refleksioner omkring egen læring. Man stopper op og overvejer, hvad man har gjort godt, og hvad man kan gøre endnu bedre. Det er tanken, at disse refleksioner fører den lærende et skridt videre. Målet er, at han opnår bevidsthed om måden, han tænker på. I en læringsportfolio opstiller den lærende mål for sin egen læring. Han gør sig også overvejelser om, hvordan det er hensigtsmæssigt for ham at arbejde for at opfylde målene (Fox 2000).

Den praktiske udformning af portfolio kan have meget varierende karakter. En kinabog bruges i nogle sammenhænge, mens man i andre sammenhænge udformer portfolioen som en hjemmeside.

Mentoring

Mentoring er en konstellation mellem en erfaren fagudøver (mentor) og en mindre erfaren (mentee). Mødet mellem parterne skal være en støtte for mentees læring (Aili, Persson & Persson 2003). Så vidt hersker der bred enighed om, hvad mentoring er. Derudover er der mange forståelser af mentoring, som primært er forskellige i måden at forstå læring på. Disse forståelser skitseres her i form af deres yderpunkter.

Læring ses i **den ene forståelse** som overførsel af viden fra et menneske til et andet. Mentee er en tank, mentor kan fylde i, altså en passiv modtager. I **den anden forståelse** er det netop samspillet mellem mennesker, der giver læring. Mentor er et enzym, der sætter noget i gang. Mentee er aktiv i læringen, der ses som en proces.

I denne artikel forstås mentoring som læring i et samspil, der forudsætter gensidig tillid (Larsen et al. 2002). I en afgrænset periode mødes mentor og mentee regelmæssigt og taler med hinanden. Udgangspunktet for møderne er mentees situation og behov (Aili, Persson & Persson 2003).

Mentorordninger for nyuddannede folkeskolelærere

En mentorordning er en konkret udmøntning af mentoring. Flere folkeskoler har udformet mentorordninger som et tilbud til nyuddannede lærere gennem deres første år på skolen (DLF 2003). Meget tyder på, at det er svært at fastholde nye lærere i faget. Efter to år som lærer udtrykker 44 %, at de på sigt ønsker at lave noget andet (Bayer & Brinkkjær 2003). Mentorordningerne er bl.a. et forsøg på at undgå, at en sådan lærerflugt bliver en realitet.

Mentorordningerne er udformet meget forskelligt lokalt, og den praktiske gennemførelse kan variere fra mentor-mentee-par til mentor-mentee-par. En af de problematikker, som er aktuelle for den nyuddannede lærer, er overgangen fra uddannelsens teoretiske univers til lærerjobbets praksis. Dette karakteriseres teori-praksis-problemet (Hansen 2004). For den nye lærer vil mange problemstillinger relatere til netop dette problem.

Hvordan kan Portfolio bidrage i mentoring?

Mentoring skal, som nævnt tidligere, tage udgangspunkt i mentees situation og behov. Den erfarne lærer, som er mentor for den nyuddannede, er velbevandret i lærerjobbets praksis. Det kan være svært for ham at sætte sig i dennes sted. De problemstillinger, der trænger sig på hos den nyuddannede, er ikke nødvendigvis aktuelle for mentor. Det kan være lang tid siden, han selv var ny i jobbets praksis.

En portfolio udarbejdet af den nyuddannede kunne være en mulighed for, at mentor fik indsigt i, hvad der er aktuelle problemstillinger for mentee. Udarbejdelse af portfolioen som en hjemmeside vil gøre den lettilgængelig for mentor. For så vidt muligt at sikre oprigtighed i det skrevne, skal det via adgangskoder sikres, at hjemmesiden kun er tilgængelig for mentor og mentee.

Man kan anføre den indvending, om mentor ikke blot kan opnå sit kendskab gennem dialog med mentee. Det kan han, hvis denne selv har opnået indsigt i, hvad der er relevante problemstillinger for ham. Det, tror jeg ikke, altid er tilfældet. Den nyuddannede har nok at se til, fordi han er ny i praksis og på arbejdspladsen. Det kan være en fordel, at han bliver pålagt at stoppe op og reflektere over sin nye situation. Udarbejdelsen af læringsportfolio giver ham denne mulighed. Eksempelvis kan han her nedskrive konfliktsituationer med elever, sin egen tackling af dem, samt refleksioner over den rolle han spillede, og over hvordan han vil agere en anden gang. Han lærer og udvikler sig gennem refleksion. I mødet med mentor er dette udgangspunktet for yderligere refleksion gennem samtale.

Læringsportfoliøen kan være med til at give den nyuddannede lærer en oplevelse af progression, af at have lært noget, af at være blevet en dygtig lærer. En norsk sygeplejestuderende, der har arbejdet med denne form for selvvurdering, siger:

”Det er utrolig inspirerende å få bekræftet (ikke mindst av en selv) at en har lært og utviklet seg. Jeg har ellers så lett for å ”glemme” hva jeg kan og har lært.”
(Havnes, Lauvås & Taasen 2004, s. 121)

Denne oplevelse, tror jeg, er meget betydningsfuld, når den nye lærer ser tilbage på sit første hektiske skoleår.

Kan mentee og mentor løfte opgaven?

Portfoliøen er en ekstra opgave, der pålægges mentor og mentee. Specielt mentee, der skal udarbejde portfoliøen, vil opleve en større arbejdsbyrde. Det er en nødvendighed, at skoleledelsen er indstillet på at stille ekstra ressourcer til rådighed i form af mere tid til mentorordningen. I praksis betyder det, at mentee fx underviser en time mindre om ugen, hvor han i stedet arbejder med sin portfoliø. De fleste skoler vil have denne mulighed, men specielt en lille skoles ressourcer **kan** være begrænsede. I de fleste tilfælde vil det dog primært afhænge af, hvordan skolen prioriterer sin mentorordning. Derudover er hele grundlaget for brug af portfoliø i mentorordningen mentees seriøse arbejde med den.

Jeg ser portfoliø som et redskab, der kan bidrage positivt i mødet mellem mentor og mentee. Arbejdet med den giver mentee mulighed for refleksion, udvikling og indsigt i sin egen situation, samt oplevelse af progression i sin måde at være lærer på. Når mentor gennem portfoliøen delagtiggøres i mentees refleksioner har parterne et fælles udgangspunkt for deres samtaler.

Referencer

- Aili, C., Persson, H. & Persson, K. (2003). **Mentorskab: At organisere skolens møde med nye lærere** (1. udgave på dansk 2004). Århus: KLIM (Pædagogik Til Tiden)
- Bayer, M. & Brinkkjær, U. (2003). **Professionslæring i praksis** (1. udgave). DPU's Forlag.
- DLF (Danmarks Lærerforening). (2003, marts). **Undersøgelse af nye læreres vilkår og behov for kompetenceudvikling**, Lokaliseret d. 25. september 2005 på World Wide Web: <http://www.dlf.org/sitemod/upload/Root/Nyelaer1.ppt> (undersøgelsesleder samt seneste opdatering ikke opgivet).
- Fox, I. S. (2000). "Lære at lære" og portfoliømodellen. I: R. Ellmin, **Portfoliømodellen: En måde at lære og tænke på** (1. udgave på dansk 2001, s. 13-17). København: Nordisk Forlag A/S.
- Hansen, N. B. (2004). Professions- og praksisforskning, I: J. Gleerup & N. B. Hansen (red.) **Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning** (s. 63-81). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Havnes, A., Lauvås, P. & Taasen, I. (2004). **Mappevurdering: av og for læring** (1. udgave, 2. oplag 2005). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Reflexen, Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet (ISSN 1901-5992), vol. 1, nr. 1, 2006.

Larsen, H. H. et al. (2002, juni). **Læring på jobbet: metoder og erfaringer** (1. udgave). Lokaliseret på World Wide Web d. 8.november 2005. Handelshøjskolen for KL og KTO, <http://www.kl.dk/data/858940/Tema3.pdf>

Portfolio: Et nyt redskab for folkeskolen!

- metode til udvikling af folkeskolelæreres interkulturelle kompetencer

Ulla Egidiusen Egekvist

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

Nyere undersøgelser inden for det interkulturelle forskningsområde viser ikke blot, at udvikling af interkulturelle kompetencer er væsentlig for folkeskolelærere. Der peges også på, at portfolio er et meget velegnet og effektivt redskab til at følge udviklingen af interkulturel kompetence hos den enkelte. Argumenterne for anvendeligheden heraf er, at den lærende via portfolioarbejde bliver bevidst om sine egne færdigheder, og at der lægges op til refleksion over og vurdering af egen fremtidige læreproces. For andre kan portfolio give et fingerpeg om, hvor den lærende befinder sig, og hvordan det er muligt at bistå personens videre udvikling af interkulturel kompetence.

Den multikulturelle folkeskole

Den danske folkeskole er en smeltedigel af kulturelle forskelligheder, et sted, hvor folket mødes for at lære på tværs af bl.a. etniske, kønslige, religionsmæssige, sociale og sproglige forskelligheder. Det er den virkelighed, der præger hverdagen for landets folkeskolelærere. Års erfaring kan råde bod på meget, men det er stadig relevant at spørge, hvorvidt lærere virkelig er rustede til at favne folkeskolens kulturelle mangfoldighed og tage den i betragtning i deres undervisning. Derfor vil et fokus på interkulturel kompetenceudvikling være fordelagtigt for nuværende og kommende lærere.

At udvikle interkulturelle kompetencer har ifølge de prominente forskere inden for feltet, Karen Risager og Michael Byram, bl.a. at gøre med at blive i stand til at se relationer mellem kulturer og formidle på baggrund heraf. Det handler om at lære at stille sig kritisk over for egne forforståelser af kulturelle aspekter og være åben over for andre måder at kunne forstå sammenhænge på (Risager 2000 & Byram 2000).

I 1998 afsluttede det danske undervisningsministerium et fire år langt udviklingsprojekt for integration af tosprogede i folkeskolen. Projekterfaringerne pointerede i særlig grad, at danske lærere var ukvalificerede til at undervise multikulturelle klasser. De manglede interkulturel kompetence for at kunne gennemføre en undervisning med afsæt i den multikulturelle elevsammensætning (ICTT 2004).

Idéen om, at lærere har glæde og gavn af at udvikle interkulturel kompetence, både under deres uddannelse og i deres virke i folkeskolen, er langt fra ny. Der er imidlertid kommet større og større fokus herpå i de senere år, og ovenstående undersøgelse indikerer endvidere, at der også fremover vil være et behov for fokus herpå. Vigtigheden af at kunne begå sig i en multikulturel verden kan næppe betvivles.

Interkulturel kompetence er vigtig for alle lærere!

Generelt betragtes interkulturel kompetence som væsentlig for lærere inden for de humanistiske fagområder; fx inden for fremmedsprogundervisning og i faget dansk som andetsprog, hvor kulturens rolle er meget eksplicit. Men også fx lærere i naturvidenskabelige fag har gavn af at indtænke kultur i undervisningen.

Samtlige folkeskolelærere omgås, om end i forskellige grad, kulturel mangfoldighed i folkeskolens regi. Deres åbenhed over for og en evne til at forstå elevers kulturelle baggrunde er derfor meget vigtig. Det er væsentligt, ikke blot for at begå sig i folkeskolens multikulturelle læringsmiljø, men også for at være i stand til at tilpasse deres undervisning de behov, der eksisterer. Interkulturel kompetenceudvikling er derfor for alle og ikke blot for nogle få lærere.

Inden for det multikulturelle forskningsområde peger puertoricansk-amerikanske Sonia Nieto (2002) på, at det er meget gavnligt for alle at arbejde med forskellige spørgsmål for at vurdere, om man er kompetent til at undervise elever med forskellige baggrunde. Gennem disse opfordres man fx til at overveje, at kultur kan have indflydelse på de måder, som elever lærer på, og at almindelige undervisningsmetoder kan være mangelfulde. Eller man udfordres til at overveje, hvordan man kan stille sig kritisk over for undervisningsmaterialer og -planer ved at indtænke multikulturelle aspekter.

For danske folkeskolelærere forekommer efteruddannelsesmuligheder med fokus på sådanne spørgsmål ikke blot meget gavnlige, men også særdeles relevante og nødvendige. Lærerne vil herigennem få mulighed for at oparbejde strategier til at imødekomme de udfordringer, som dagligdagen i skolen byder dem. Endvidere er undervisning i, hvordan den enkelte lærer kan udvikle sine personlige, interkulturelle kompetencer væsentlig, og portfolio viser sig at være et interessant redskab i denne sammenhæng.

Hvorfor portfolio?

Det danske samfund har for tiden et stort fokus på at evaluere. Ønsket er bl.a. at kunne vurdere, om læringsudbyttet inden for en række områder er tilstrækkeligt. Også inden for interkulturel kompetence er det både muligt og ønskeligt at gøre brug af et redskab til at evaluere den lærendes udvikling. En ting er nemlig at erkende, at danske folkeskolelærere har behov for at udvikle interkulturel kompetence. En anden ting er at kunne hjælpe dem i deres proces og vurdere, om de har ændret holdninger og er blevet bedre til at omgås det ukendte. Det er i denne sammenhæng, at portfolio kan spille en afgørende rolle (Byram 2000).

I en pædagogisk sammenhæng kan portfolio beskrives som ”den bevidste indsamling og løbende vurdering af eller refleksion over undervisningens og læringens processer og produkter” (Ellmin 2000, s. 9). Den lærende producerer og samler således selv en række opgaver, enten i papirform eller på computer, som dokumenterer den udvikling, personen har gennemgået.

I forbindelse med udvikling af interkulturel kompetence peger Byram (2000) på European Language Portfolio som en mulig portfoliomodel. Denne portfolio omfatter tre dele: 1) The passport section, der har til hensigt at give et overblik over egne færdigheder og formelle kvalifikationer, 2) The Language Biography, som lægger op til, at den lærende planlægger, reflekterer over og vurderer sin personlige læreproces, og 3) The Dossier, som giver mulighed for at præsentere udvalgte materialer, der kan bekræfte de erfaringer, man har gjort sig.

Selvom European Language Portfolio primært har at gøre med tilegnelse af fremmedsprog, kan udformningen stadig være meget relevant i forbindelse med udvikling af folkeskolelæreres interkulturelle kompetencer. Det kræver imidlertid, at der i stedet fokuseres bredt på interkulturel kompetence.

Interkulturel kompetenceudvikling er en livslang proces (Risager 2003). Det er derfor vigtigt at give folkeskolelærerne et redskab, der kan anvendes kontinuerligt. Portfolio rummer mulighed for løbende at evaluere og blive bevidst om sin egen læreproces. Endvidere kan man på et overordnet, institutionelt plan vurdere den individuelle og generelle kompetenceudvikling blandt lærerne og på baggrund heraf finde frem til metoder, der kan hjælpe med at fremme udviklingen.

Referencer

- Byram, M. (2000). Evaluering af interkulturel kompetence. **Sprogforum**, 2000(18). Lokaliseret d. 2. januar 2006 på World Wide Web:
<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr18/byram.html>
- Ellmin, R. (2000). **Portfoliomodellen – En måde at lære og tænke på** (1. udgave). København: Gyldendal Uddannelse.
- ICTT (2004). **Skolen i Verden: Udvikling af Interkulturel Kompetence**. Lokaliseret d. 3. januar 2006 på World Wide Web:
<http://www.ibis.dk/ictt/index.php?mode=read&menu=1&cId=1>
- Nieto, S. (2002). **Language, Culture and Teaching: Critical Perspectives for a New Century** (1. udgave). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Risager, K. (2000). Lærerens interkulturelle kompetence. **Sprogforum**, 2000(18). Lokaliseret d. 2. januar 2006 på World Wide Web:
<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr18/risager.html>
- Risager, K. (2003). Interkulturel forståelse – mellem Skylla og Karybdis. I: L. Godiksen, L. Ærsøe, E. Farr & C. Skjoldborg (red), **Når mennesker mødes: Idékatalog til interkulturel undervisning** (s. 6-8). Lokaliseret d. 3. januar 2006 på World Wide Web:
<http://www.evam.dk/nmm.pdf>

Praksisfællesskab – hvordan opdager man det?

Maria Madsen

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

Abstract

Et uddannelsesmiljø kan forstås som et praksisfællesskab ud fra den amerikanske antropolog Etienne Wengers teorier. Den franske sociolog Pierre Bourdieu taler om et felt og anvender begrebet habitus og sin praktikteori, når han skal karakterisere et miljø. Den danske antropolog Cathrine Hasse har begået en kulturanalyse på Niels Bohr Institutet. Tilsammen udgør de tre forfattere en spændende palet, som kaster lys over sociokulturelle faktorer, som har indflydelse på vejen ind i et uddannelsesmiljø. Hvordan bliver man legitim deltager i et studiemiljø? Spørgsmålet besvares med glødende entusiasme, og med umiskendelig nuancerigdom. Vejen til et legitimt medlemskab af et uddannelsesmiljø er kringlet og overraskende. Hvem sagde opdagelsesrejsende i det indre landskab?

Et uddannelsesmiljø kan defineres som et praksisfællesskab med læringsrum

Hvad kan jeg som studerende bruge Etienne Wenger til, når jeg skal lære at indgå i et studiemiljø? Etienne Wenger forudsætter, som led i sin teori om praksisfællesskaber, at mennesket er socialt. Dernæst at viden handler om kompetence, og at indsigt er bundet til aktivt engagement. Sluttelig at læringen i et praksisfællesskab skal få os til som mennesker at opleve følelsen af mening og dermed er identitetsskabende. Et praksisfællesskab kan etableres eller eksistere mange forskellige steder (Wenger 2004). Forudsætningen for at opleve mening i et praksisfællesskab er dog bundet til, hvordan den enkelte oplever sin deltagelse, og hvor deltagelse refererer til både deltagelsesprocessen og til den enkeltes relationer til andre deltagere i praksisfællesskabet. Forhandlingen af mening, mellem de deltagende, er det bærende fundament i praksisfællesskabet.

De praktiske dimensioner i fællesskabet er kendetegnet ved tre anliggender: Fælles virksomhed, gensidigt engagement og fælles repertoire. I den fælles virksomhed er det centralt, at et praksisfællesskab består af en række modsatrettede kræfter: ”Gensidige relationer mellem deltagerne er i det virkelige liv komplekse blandinger af magt og afhængighed, lyst og smerte, ekspertise og hjælpeløshed, succes og fiasko, overflod og savn, alliance og konkurrence [...] praksisfællesskabet har det hele” (Wenger 2004, s. 95). I praksisfællesskabet forhandles den såkaldte fælles virksomhed som led i en kollektiv forhandlingsproces, ligesom der skabes fælles læringshistorier. Dvs. praksisfællesskaber må ses som menneskers uafledelige genforhandling af indbyrdes relationer og deltagelsesformer i fællesskabet. Således at læring i praksisfællesskaber er sammenflettet af identitet, meningsforhandling, praksis og fællesskab (Wenger 2004).

Når et praksisfællesskab skal åbne sig for nyankomne, som f.eks. i et uddannelsesmiljø, taler Wenger (2004) om det fundamentale paradoks. Nemlig, at en studerende har brug for en deltagelsesidentitet for at lære, men samtidig har brug for at lære at erhverve en deltagelsesidentitet:

”Uddannelse drejer sig i sidste instans om at forholde sig til dette yderst fundamentale paradoks. Gensidighedens livgivende kraft rummer forældreskabets mirakel, mesterlærers essens, hemmeligheden ved mødet mellem generationerne, nøglen til skabelse af forbindelser på tværs af praksisgrænser: en skrøbelig bro tværs over afgrunden, en lille sprække i loven, en lille gave af ufortjent tillid – det er næsten et kærlighedsteorem, at vi kan åbne vore praksisser og fællesskaber for andre (nyankomne og outsiders), invitere dem ind i vores deltagelsesidentiteter, lade dem blive det, de ikke er, og dermed starte det, der ikke kan startes” (Wenger 2004, s. 314).

Bourdieu's teori om habitus og praktik i relation til et uddannelsesmiljø

Hvor Etienne Wenger lægger vægt på meningsforhandling og fælles læringshistorier, når jeg skal lære at blive legitim deltager i et studiemiljø, har Pierre Bourdieu fokus på min habitus, før jeg træder ind i miljøet, og hvilke koder jeg skal lære at kende, herunder min position i uddannelsesmiljøet, for at kunne opnå status som legitim deltager. Bourdieu er mest kendt som uddannelsessociolog. Overordnet siger Bourdieu, at al pædagogik, herunder pædagogikken i uddannelsessystemet, er bestemt af strukturelle forhold, som ikke er aktørerne bevidst. Endvidere at uddannelsessystemet altid er en institution, der bidrager til opretholdelse af den fremherskende økonomiske, sociale og politiske dagsorden. Bourdieu skriver første gang om habitus-begrebet i 1974. Begrebet rummer den særlige dannelse og/eller erfaring, som et menneske har med i sin bagage fra opvækst, uddannelse og samfund. Bourdieu opererer endvidere med en særlig videnskabelig habitus rettet mod forståelsen af uddannelsessystemet. Denne videnskabelige habitus kommer til udtryk når forskere, undervisere og studerende løser videnskabelige opgaver/projekter og udtrykker det særegne uddannelsessteds anvendte systemer og skemaer: ”der genererer iagttagelse, vurdering og handling, producerede af specifikke former af pædagogisk virksomhed, og som muliggør valget af objekter, løsning af problemer og vurdering af disse løsninger”(Bourdieu i Callewaert 1996, s. 114).

Callewaert gør opmærksom på, at det Bourdieu fortæller er, at via uddannelsessystemet forsøger et samfunds voksne generation at fastholde den nye generation i praktikker, som viderefører deres egne forestillinger om habitus ud fra samfundets og dermed kulturens fremherskende principper (Callewaert 1996).

Bourdieu forstår kulturoverføring som overføring af betydninger, dvs. anerkendte betydninger. Uddannelsessystemets magt til at overføre legitim kultur til en ny generation, kalder Bourdieu for magten til at udøve symbolsk vold: ”at der er tale om vold er en følge af, at den givne definition af virkeligheden ikke kan udledes af almengyldige principper hverken af deltagerne eller udenforstående”(Callewaert 1996, s. 117).

Hvad kan Cathrine Hasses kulturanalyse fortælle om at blive legitim deltager i et uddannelsesmiljø, når Wenger og Bourdieu har sagt, hvad de vil?

Med Wenger forstår vi, at vi skal have evnen til meningsforhandling for at skabe fortsættelser på et uddannelsessystems læringshistorier og blive legitim deltager. Med Bourdieu forstår vi, at uddannelsessystemet er det herskende samfundssyns forlængede arm, og at uddannelsessystemet har ret til at forvalte inkludering og ekskludering. Den enkeltes habitus afgør, hvor godt det lykkes, dvs. hvor indforstået den enkelte studerende er med de herskende praktikker.

Hasse henter det italienske udtryk sprezzatura på banen, som dækker begrebet 'god opførsel'. Begrebet anvendes internt, dvs. det enkelte studiesteds herskende sprezzatura, og den studerendes evne til at lære de kulturelle koder, som dækker sprezzaturaen på stedet, afgør evnen til at blive legitim deltager i et uddannelsesmiljø. Og hvis man vil lære sprezzaturaen at kende, skal man som regel lægge øret ydmygt til (Åkjær 1982). Ikke mindst skal man lære de ydre symbolers magt at kende. På Niels Bohr Institutet skal man f.eks. lade Se & Hør blive i tasken, og lade hestehalen falde, hvis man er mand! (Hasse 2002).

Referencer

- Callewaert, S. ([1992] 1996). Kultur, pædagogik og videnskab. Habitus-begrebet og praktikteorien hos Pierre Bourdieu. Viborg: Akademisk Forlag A/S.
- Hasse, C. (2002). Kultur i bevægelse. Fra deltagerobservation til kulturanalyse – i det fysiske rum. Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Wenger, E. (2004). **Praksisfællesskaber**. København: Hans Reitzels forlag.
- Åkjær, J. ([1916] 1982). **Rugens sange**. Gyldendal.

Samtale og trivsel

- en diskussion af studenterudviklingssamtalens (SUS) anvendelighed i forhold til at understøtte et godt lærings- og studentermiljø på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser

Annette Pedersen, Dorte Sveistrup & Dianne Østergård Nielsen

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

Abstract

Denne artikel diskuterer, hvorvidt begrebet studenterudviklingssamtaler (SUS) kan understøtte et godt lærings- og studentermiljø på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser på Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Så vidt vides er dette institut det første sted i Danmark, hvor man har indført disse samtaler, som i deres udgangspunkt minder om medarbejderudviklingssamtaler (MUS), som vi kender dem fra mange private og offentlige virksomheder. Der er efter forfatterens mening ingen tvivl om, at SUS er et rigtig godt værktøj til at understøtte den enkelte studerendes læring, og som udgangspunkt har SUS også potentialet til at kunne understøtte de studerendes trivsel og dermed studentermiljøet.

Fra MUS til SUS

Skønt meninger om og erfaringer med MUS er mange, stærke og delte, 'breder' MUS sig i dag som ringe i vandet i danske virksomheder. Den stigende interesse for MUS skyldes, at mange virksomheder (ledere) i stigende grad betragter medarbejderne som virksomhedens **vigtigste** ressource, og indførelsen af MUS er én af måderne, hvorpå virksomhederne kan pleje og udvikle denne ressource. Forfatterne har i anden anledning gennemført en diskussion af, hvorvidt MUS – udover at fokusere på medarbejdernes faglige og personlige udvikling – også kan være et stabilt værktøj til at sikre et godt psykisk arbejdsmiljø (i den danske IT-branche, som var diskussionens kontekst). Konklusionen er, at - implementeret på rette vis - har MUS et stort potentiale også i denne sammenhæng.

I modsætning til MUS er SUS et ganske nyt fænomen. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, har - så vidt vides som det første sted i Danmark - indført SUS. Hvor MUS har vist sig som et godt værktøj til at støtte medarbejdernes personlige og faglige udvikling, forventes SUS at kunne understøtte de studerendes læringsprocesser på lignende vis. Interessant er det derfor at diskutere den eventuelle anvendelighed af SUS i forhold til understøttelsen af de studerendes trivsel og et godt studentermiljø - i lighed med MUS' anvendelighed i forhold til at understøtte det gode psykiske arbejdsmiljø i virksomheder præget af konstant forandring.

Hvad er MUS?

MUS defineres i denne sammenhæng som: en tilbagevendende, planlagt, varslet og forberedt samtale mellem en medarbejder i en organisation og dennes nærmeste leder. Samtalen har til formål at sikre, at medarbejderens ressourcer anvendes og udvikles bedst muligt i relation til medarbejderens egne ønsker om faglig og personlig udvikling og i relation til organisationens kort- og langsigtede behov for medarbejderkompetencer. Desuden har samtalen til formål at kortlægge og støtte medarbejderens trivsel i organisationen.

For at sikre at samtalen foregår på en positiv, konstruktiv og etisk forsvarlig vis, er det vigtigt at opstille nogle kriterier for gennemførelsen af selve samtalen. Begge parter i MUS skal være bekendt med disse kriterier. Vigtigt er det også at understrege, at MUS ikke bør betragtes som en universalløsning, som i en rigid form kan hæftes på en organisation, og sidst, men ikke mindst, er det en vigtig pointe, at den enkelte organisation selv må skræddersy sin MUS i forhold til organisationens art, størrelse, kultur etc.

Hvad er SUS?

SUS finder sted én gang per semester, og helt kort er SUS' fornemste opgave at støtte den studerendes læringsproces gennem kandidatuddannelsens 4 semestre. Derudover kan SUS vel også forventes at bidrage til grundlæggelsen af 'gode vaner' i forhold til refleksion over egen læring, - vaner som den studerende kontinuerligt kan trække på efter endt uddannelse i sit videre 'livslange læringsforløb'. Endelig er det også et mål med SUS at give den studerende erfaring med udviklingssamtaler mhp at kunne vurdere deres anvendelsesmuligheder i forskellige kontekster.

SUS falder i 3 dele:

- forberedelsesfasen inden selve samtalen (forberedelseskema)
- gennemførelsen af samtalen
- opfølgningen efter samtalen (konklusions- og aftaleskema)

Dialogpartneren er udvalgt af uddannelsen og er således én af uddannelsens undervisere med kendskab til gennemførelse af udviklingssamtaler.

Grundlæggende forskel mellem MUS og SUS

Den helt grundlæggende forskel mellem MUS og SUS består i måden, samtalens parter er 'bundet til hinanden' på. I forhold til MUS i virksomhederne har arbejdsgiveren (som lederen repræsenterer) helt formelt retten til at lede og fordele arbejdet, mens dialogpartneren i SUS er at betragte som den studerendes fortrolige støtte i forhold til udvikling og læring - uden krav om modbydelser fra dialogpartnerens side. Det skal også nævnes, at SUS - skønt utvivlsomt kraftigt inspireret af MUS - netop er forsøgt skræddersyet til en helt specifik kontekst.

Et godt lærings- og studentermiljø?

Spørgsmålet er så, om SUS kan anvendes til at understøtte et godt lærings- og studentermiljø på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser? Forfatterens erfaringer er, at SUS er et rigtigt godt værktøj til at understøtte den enkelte studerendes læring. Ifølge alle 'skar den første samtale ind til benet' og hjalp hver især med at sætte fokus – og ord – på egen læring i

forhold til nuværende kompetencer og fremtidig kompetencebehov. Der er således hos forfatterne ingen tvivl om, at samtalen skød det konkrete og målrettede arbejde med de respektive fremtidige faglige profiler i gang. Men hvordan står det til med de studerendes trivsel og studentermiljøet i det hele taget?

Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser er i bund og grund én stor 'forandringsarena', hvilket kan opleves som spændende, men det stiller unægtelig også store krav til de implicerede parter. For at kunne navigere i denne arena kan det være nødvendigt med nogle faste holdepunkter - som f.eks. SUS. De fleste kan nemlig godt leve med mange forandringer, hvis de i dagligdagen oplever en grundlæggende følelse af tryghed og en vis grad af genkendelighed og overskuelighed. F.eks. har projektførelsen på dette første semester af kandidatuddannelsen budt på mange udfordringer og meget turbulens – og sikkert også meget utryghed.

Om kort tid finder den anden SUS sted på uddannelsen, og efter forfatternes mening er der ingen tvivl om, at det vil være oplagt at dedikere en del af denne samtale til at gøre status på de studerendes trivsel med henblik på et bedre studentermiljø i det kommende semester. En af de meget gode ting ved SUS er netop, at her bliver de personlige kompetencer italesat. Dvs. som studerende opleves der en tryghed ved at kunne se (og høre), at 'jeg kan faktisk dét og dét, dvs. jeg har redskaberne til at kunne klare dét og dét', og derudover diskuteres konkrete handlemuligheder i forhold til videreudvikling af den studerendes kompetencer. Læring, kompetencer, trivsel og et godt studentermiljø hænger uløseligt sammen, og SUS er som udgangspunkt et rigtig godt værktøj til at indfange, italesætte og understøtte denne sammenhæng.

Referencer

- Hultengren, E. (2005). Medarbejderudviklingssamtalen som dialog. I: H. Alrø (ed.), **Organisationsudvikling gennem dialog**, (1. udgave, 7. oplag, s. 79-107). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (2005). Guldgraverens fire veje – om produktive dialoger. I: H. Alrø (ed.), **Organisationsudvikling gennem dialog** (1. udgave, 7. oplag, s. 109-144). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Larsen, H. H., Nielsen, J. & Helmersen, T. (1995). **Medarbejdersamtaler: Et strategisk udviklingsværktøj** (2. udgave). København: Teknisk Forlag.

Videnskabens syn på værdier

- en redegørelse af værdiernes betydning i organisatorisk kontekst

Pia Just Houmann & Janne Jensen

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel er udsprunget af et projektarbejde, hvor udgangspunktet er værdier i samspil med imageskabelse i større organisationer. Værdibegrebet har stor betydning i enhver organisation, der ønsker at profilere sig indenfor det miljømæssige eller det sociale område. Men hvad betyder en organisations værdier for den enkelte medarbejder i dennes daglige arbejdsliv? I denne artikel vil vi redegøre for Webers syn på værdibegrebet, her især de værdi- og målrationelle handlinger, og sætte det i relief til, hvad det kan betyde i en organisatorisk kontekst. Konklusionen er, at værdibegrebet er en væsentlig aktør i organisationers arbejds kontekster, og værdier vil i fremtiden også have stor betydning for individer såvel som organisationer.

Historiske værdier

Værdi har indholdsmæssigt og historisk forskellige betydninger. Teoretikere har givet deres mening til kende, hvilket giver mulighed for en videnskabelig diskussion med udgangspunkt i dette. I denne artikel diskuteres værdibegrebet gennem forskellige teoretikers forståelser. De samfundsmæssige ændringer, som betød en svækkelse af religionernes positioner, medvirkede til et fokus på nye værdibegreber, som nation, udvikling, menneskerettigheder eller videnskab, hvilket indlemmede det værdibaserede udgangspunkt i det moderne samfund (Andersen & Kaspersen 2004, s. 92). Herved tydeliggøres værdiernes betydning for både menneske og organisation.

Værdiernes betydning

Ifølge Henriksen et al. (2004) manifesteres menneskets værdier i motiver, intentioner, præferencer, aversioner, lidenskabelighed, følelser, interesser, viljestyrke og energi. Disse værdier uddybes således:

“Without values, reality would be rather cold, sterile and lifeless with little if any encouragement or incentive for processes of development or change. Passion, love, hatred, anger, frustration, or despair in organisational change would simply not exist” (Henriksen et al. 2004, s. 111).

En anden form for værdier kommer til udtryk i Max Webers værker. Han anvender værdibegrebet i forbindelse med sit værdirationelle handlingsbegreb, som er et af hans fire idealtypiske handlingsbegreber. Disse handlinger sættes i forbindelse med menneskers sociale gøremål og adfærd (Andersen & Kaspersen 2004, s. 93). Værdirationelle handlinger defineres, som

handlinger der er: ”Bestemt af en bevidst tro på den ubetingede egenverdi af en etisk, æstetisk, religiøs eller anden type adfærd, uafhængigt af udsigterne til succes” (Gilje & Grimen 2002, s. 239).

Menneskets værdier er bestemt af dets overbevisning. De værdirationelle handlinger kendetegnes gennem en bevidst tro på egenverdien af et bestemt adfærdsmønster. Mennesket, som handler værdirationelt, overvejer ikke konsekvenserne af dets handlinger (Gilje & Grimen 2002, s. 239-240). En af Webers pointer er, at de personlige værdier, som kan være styrende for adfærden, forsvinder, fordi kapitalismen og rationaliseringen udelukkende bygger på formålsrationelle handlinger (Andersen & Kaspersen 2004, s.106). Med formålsrationelle handlinger, mener Weber handlinger, der er: ”bestemt af aktørens forventninger om handlinger i forhold til objekter i omgivelserne og andre mennesker; disse forventninger bliver brugt som ”midler” til at opnå aktørens egne rationelt tilstræbte og kalkulerede mål” (Gilje & Grimen 2002, s. 239).

Omvendt har værdirationelle handlinger ikke et egentligt mål, men disse handlinger træffes udelukkende med baggrund i et menneskes grundlæggende værdier. Værdirationelle handlinger har dermed ikke et mål udenfor sig selv, men er derimod målet i sig selv ”... handlingerne bliver et middel til at realisere en gældende værdi, ikke et middel til at opnå fremtidige mål” (Gilje & Grimen 2002, s. 240).

Med denne forståelse af værdier vil en organisations værdiarbejde kunne anvise udgangspunktet for gode ledelsesprincipper og fællesforståelse for hele organisationen, og dermed relateret til de formålsrationelle handlinger. I disse handlinger arbejder organisationen ud fra en strategi om, at egne mål skal opnås gennem handlinger.

Værdier for det enkelte menneske set i et webersk perspektiv betyder, at det enkelte menneske ikke har et egentligt mål, men handler ud fra sine personlige værdier. Weber mener, at dette perspektiv er forsvundet med kapitalismen og rationaliseringen, og derfor handler mennesket i forhold til omgivelsernes forventninger. Aktørerne ønsker gennem denne tilpasning at opnå egne rationelt tilstræbte og kalkulerede mål, f.eks. løn.

Organisatoriske værdier

En organisations syn på værdier kan ses i tråd med de formålsrationelle handlinger, hvor den arbejder ud fra en strategi om, at egne mål skal opnås gennem handlinger. Værdierne kan være med til at skabe et fælles sprog og ensartet udtryk, der skal være styrende for medarbejdernes adfærd i dagligdagen. Af denne grund er værdierne ikke et uvæsentligt element i en ledelses forsøg på at forme organisationens udvikling og imagedannelse.

Jacobsen og Thorsvik (2004) pointerer i overensstemmelse med Weber, at værdiernes betydning for organisationer er central, og herigennem kan organisationers grundantagelser og fundament for fællesskab, sprogbrug og forståelse opnås.

Thyssen (2004) er af den opfattelse, at værdier i organisationer ikke er et nyt fænomen, men noget som altid har været der, hvorfor værdiprocesen bliver til en udvælgelse af organisationens allerede iboende værdier (Thyssen 2004, s.115-116). Værdiers betydning i forhold til image underbygges af følgende:

”Der er værdier, som en organisation støtter for at forbedre sit image, men som er og forbliver perifere. Når en organisation støtter kunst, eller bidrager til sociale problemer som beskæftigelser af handicappede eller afviklingen af biler i byerne, skyldes det ikke påtrængende her-og-nu problemer” (Thyssen 2004, s. 170).

Thyssen ønsker gennem dette at tydeliggøre organisationers fordele ved at være aktiv deltagende i det omkringliggende samfund både ved ansvarstagen og ved at vise interesse. Dette bevirker, at organisationers image dannes og udbygges positivt (Thyssen 2004, s. 170-171).

Værdiernes fremtid

Gennem redegørelsen ses teoretiske sammenfald i værdiernes vigtige betydning for organisationer, medarbejdere og det omkringliggende samfund. Gennem et værdisæt kan en organisation redegøre for, hvad der er den accepterede og forventelige adfærd blandt medarbejderne, og samtidig har den mulighed for at iscenesætte deres ansvarstagen i forhold til samfundet og hermed være føringstagende inden for f.eks. det miljømæssige eller det sociale område.

Konklusionen er, at i fremtiden vil værdier have stor betydning ikke kun for organisationer, men også for det enkelte menneske. Værdier vil tillægges, om muligt, endnu større betydning i forholdet mellem menneske og organisation, men hvilke værdier, der vil være i fokus, og hvordan samspillet vil være, er uden for vores viden.

Referencer

- Andersen, H. & Kaspersen, L. B. (red.) (1996). **Klassisk og moderne samfundsteori** (2. udgave, 5. oplag 2004). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2002). **Samfundsvidenskabernes forudsætninger** (1. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Henriksen, L. B., Nørreklit, L., Jørgensen, K. M., Christensen, J. B. & O'Donnell, D. (2004). **Dimensions of Change: Conceptualising Reality in Organisational Research** (1. udgave). København: Copenhagen Business School Press.
- Jacobsen, D. I & Thorsvik, J. (2002) **Hvordan organisationer fungerer: Indføring i organisation og ledelse** (1. udgave, 3. oplag 2004). København: Hans Reitzels Forlag
- Thyssen, O. (1997). **Værdiledelse: om organisationer og etik** (3. udgave, 2. oplag 2004). København: Gyldendal.
- Weber, M. (2003). **Udvalgte tekster: Bind 1 og 2** (1. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.