

# Reflexen

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



---

## Kulturmøder og kompetenceudvikling

---

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

Vol. 2, nr. 1, 2007  
ISSN 1901-5992

**Reflexen**

Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi  
April 2007, vol. 2, nr. 1.

**© 2007 – 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](mailto:reflexen@learning.aau.dk)

**Redaktører på dette nummer:**

Sanne Almeborg  
Ole R. Christensen  
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

<b>Ninna H. Henriksen, Marie H. Klausen, Maria Madsen, Ole R. Christensen &amp; Sanne Alkeborg</b>	
Kulturmøder og kompetenceudvikling.....	3
<b>Thomas Kjærgaard</b>	
Cross-Culture træning krydser grænser med e-portfolio.....	4
<b>Marie Honoré Klausen</b>	
Det pædagogiske paradoks: Når den rummelige skole ikke rummer kulturel diversitet .....	18
<b>Maria Madsen</b>	
Projektpædagogik i et multikulturelt perspektiv .....	25

## **Kulturmøder og kompetenceudvikling**

**Stud.mag. Ninna H. Henriksen, stud.mag. Marie H. Klausen,  
stud.mag. Maria Madsen,  
adjunkt Ole R. Christensen og ph.d.-stipendiat Sanne Almeborg,**  
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet

Dette nummer af Reflexen indeholder forskellige perspektiver på kulturmøder og kulturelle diversiteter. Flere af artiklerne stiller spørgsmålstejn ved, hvorvidt det danske uddannelsessystem kan rumme de kulturelle diversiteter, som er en realitet i det danske samfund i dag. Konklusionerne tyder på, at det er nødvendigt at rette opmærksomhed mod interkulturel læring, for at det bliver muligt at uddanne og rumme de forskellige kulturer.

Såvel som der er fokus på uddannelsessystemet, tager flere artikler fat på nogle af de problematikker som både det danske og internationale erhvervsliv må forholde sig til, og som knytter sig til globaliseringens "cross-culture" udfordringer.

Nummerets artikler fokuserer som følge af disse problemstillinger på kompetenceudvikling. Der stilles spørgsmålstejn ved, hvad det kræver af den enkelte underviser eller medarbejder at kunne rumme kulturel diversitet, og hvordan man ved hjælp af forskellige uddannelses- eller forandringsprocesser kan opkvalificere denne kompetence.

Artiklerne giver således hvert deres bud på imødekommen af de kulturelle diversiteter og den nødvendige kompetenceudvikling – det være sig i folkeskolen, på ungdomsuddannelser, på videregående uddannelser, og i arbejdslivet på det internationale arbejdsmarked. Emner som dialog, læring og udvikling, åbenhed overfor mangfoldighed, refleksion og interkulturel læring er nøgleord i målet på at nå et kvalificeret kulturberedskab, hvor mantraet i et ord meget vel kunne kaldes kultursensitivitet.

## **Cross-Culture træning krydser grænser med e-portfolio**

- danske, globaliserede virksomheder og organisationer kan effektivisere udstationeringer ved at anvende IT før, under og efter udstationeringen

**Thomas Kjærgaard**

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

### **Abstract**

Danske virksomheder og organisationer har udstationeret professionelle medarbejdere verden over i flere årtier med succes. Men globaliseringen ændrer verden og dermed kravene til de udstationeredes kompetencer. De typiske forberedelser til udstationeringen med cross-culture træning, samtaler og look-and-see rejser er ikke længere nok til at sikre vellykkede udstationeringer. Øget interkulturel læring er nøglen til mere effektive og økonomisk optimerede udstationeringer, men den skal foregå både før, under og efter udstationeringen. I denne artikel opridses problemerne ved den nuværende cross-culture træning og der fokuseres på e-portfolioens muligheder før, under og efter udstationeringen.

### **Da verden kom til Danmark**

I starten af 2006 befandt Danmark som land og danske virksomheder sig i et multikulturelt dilemma af hidtil usete dimensioner, hvor danske flag blev brændt af og ambassader raseret og nedbrændt i mellemøstlige lande som følge af Jyllandspostens publicering af tegningerne af profeten Muhammed. Globaliseringens kræfter var på spil og i løbet af kort tid var en nedtonet og negligeret hjemlig konflikt blevet til en verdensomspændende mediehistorie. Danske virksomheder og specielt Arla kom i fokus på grund af boykotten af danske varer og virksomhedernes forsøg på at forholde sig konstruktivt hertil. Virksomhedernes udstationerede medarbejdere befandt sig midt i et kaos, hvor deres og virksomhedens kulturelle baggrund pludselig var centrum for en heftig debat og blev en barriere for udfoldelsen af deres arbejde.

Nu var det en hjemlig dansk avis uden globale ambitioner, som startede hele den krise, der fik adskillige globalt orienterede danske virksomheder i klemme. Men den vigtige pointe er her ikke, hvem der startede det, men at noget lignende kan ske igen. Danske virksomheder kan igen komme i klemme internationalt, hvor deres udstationerede medarbejdere så skal forsøge at udbedre skaden under og efter en eventuel krise. Nu er der selvfølgelig tale om et ekstremt eksempel på en krise, som forhåbentligt ikke gentager sig i samme omfang. Men selv mindre og mere regionale og lokale kriser med kulturelle islæt kan have stor økonomisk betydning. Under Muhammed-krisen så vi, hvor hurtigt relationer og samarbejder opbygget gennem årtier kan neutraliseres. Så hvordan kan vi forebygge disse hændelser eller i det mindste være bedre til at håndtere dem?

## **Det er ikke nok at være professionel**

Behovet for stærke multikulturelle kompetencer hos udstationerede danske medarbejdere vil stige voldsomt de næste mange år – ikke nødvendigvis på grund af flere kriser, men mere på grund af øget konkurrence om arbejdskraft og markedsandele på de lokale markeder. En udenlandsk virksomheds etablering af en fabrik og lokale markedsfremstød vil ikke længere automatisk blive taget imod med kyshånd af de lokale aktører. Konkurrencen øges hastigt og en større indsigt i og en tilpasning til den lokale kultur vil blive et væsentligt konkurrenceparameter. Men denne fremtid står i skærende kontrast til den opmærksomhed eller mangel på samme, som medarbejdernes kulturelle kompetence og virksomhedens samlede viden om kultur er genstand for. De professionelle medarbejdere modtager kun meget lidt og ofte forældet cross-culture træning før en udstationering. Efter udstationeringen sker der typisk ingen evaluering af forløbet og medarbejderens kulturelle kompetencer og viden om de lokale forhold kommer typisk kun den hjemlige organisation til gode i meget begrænset omfang. Der er med andre ord en meget sporadisk og ineffektiv omgang med den viden, der opstår som resultat af de ofte meget dyre udstationeringer.

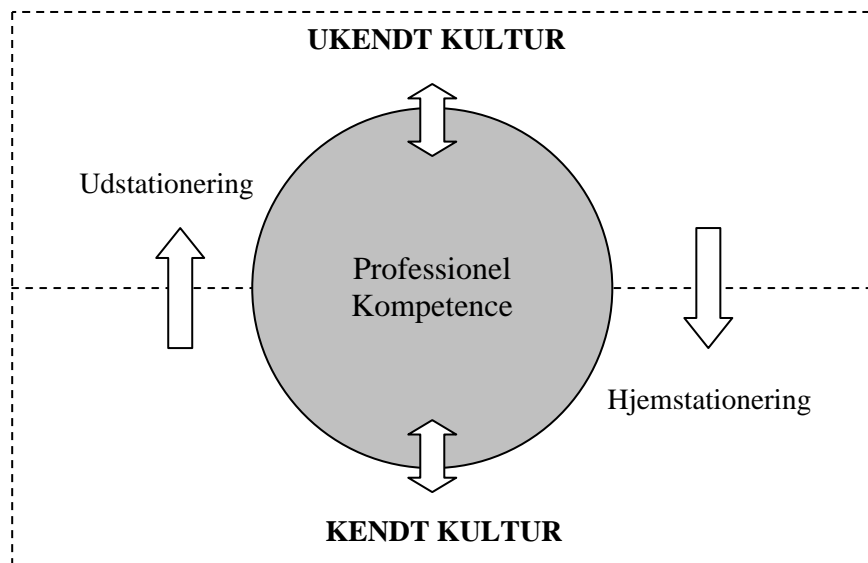
## **Professionel og interkulturel kompetence**

En udstationering af en medarbejder er ofte forbundet med omkostninger, som er 3-5 gange så høje, som hvis den pågældende medarbejder var placeret herhjemme<sup>1</sup>. Det inkluderer endda kun de omkostninger, som umiddelbart kan tilregnes den enkelte medarbejder som f.eks. grundløn, kompensation, ægtefællebidrag, husleje etc. Virksomheder er generelt interesserede i, at deres medarbejdere er effektive og produktive, men det gælder i særdeleshed medarbejdere, som er det mere omkostningstunge. Det betyder altså, at når medarbejdere udstationeres, så skal de helst være i gang med deres professionelle virke så hurtigt som muligt og der skal være så få barrierer for deres professionelle virke som muligt. Det er i denne forbindelse interessant at spørge, hvorvidt medarbejderens professionelle kompetence er i et afhængighedsforhold til medarbejderens kulturelle kompetence. Det vil selvfølgelig afhænge af, hvilken professionel kompetence man besidder. Er man en operationel medarbejder med produktionsmæssigt speciale på et lavere niveau i hierarkiet betyder det måske knap så meget. Men er der i stedet tale om en medarbejder, hvis position rummer ledelsesansvar for medarbejdere fra en anden kultur, samt ekstern kommunikation med det omgivende lokalsamfund, så er betydningen selvfølgelig større. Det er altså vigtigt at opøve den kulturelle kompetence, så den udstationerede medarbejder bedre får mulighed for at kunne anvende sin professionelle kompetence.

De nævnte sammenhænge er søgt illustreret i figur 1. Figuren er grundlæggende delt op i henholdsvis den kendte og den ukendte kultur, hvor den kendte kultur her er dansk kultur, den pågældende virksomhedskultur og den enkeltes øvrige egne kulturelle relationer. Den ukendte kultur møder den enkelte under udstationeringen i form af andre nationale og lokale kulturer. Den professionelle kompetence er placeret mellem de to kulturer for at illustrere, at den udstationerede primært interagerer med kulturerne gennem anvendelsen af sin professionelle kompetence. Figuren medtager også hjemstationeringen, som er når den udstationerede vender hjem til den kendte kultur, der på nogle måder måske nu virker ukendt.

---

<sup>1</sup> 'The psychology of culture chock', s.248, Colleen Ward, Stephen Bochner and Adrian Furnham, 2001, Routledge.



Figur 1. Sammenhæng mellem udstationering, kulturer og professionel kompetence

### Kulturchock

Et begreb, som er velkendt i den tilgængelige litteratur på området er 'kulturchock'. Dette begreb dækker primært over den tilstand, som den udstationerede medarbejder kan havne i, hvis vedkommende umiddelbart føler en voldsom forskel på den kultur, som vedkommende kommer fra og den kultur, som vedkommende er havnet i forbindelse med en udstationering. Normalt aftager kulturchocket i løbet af nogen tid, men for enkelte går det hen og bliver en permanent tilstand, som gradvist forværrer deres psykiske tilstand.<sup>2</sup> Det får selvfølgelig indflydelse på deres evne til at agere professionelt i denne kontekst og kan i sidste ende medføre, at den pågældende medarbejder må opgive udstationeringen. Det medfører en ekstraordinær stor økonomisk belastning for den udstationerende virksomhed, da den så at sige ikke når at "høste udbyttet" af denne medarbejders arbejdsindsats og alt for hurtigt skal i gang med at forberede en ny udstationering.

Men i mange tilfælde er det ikke alene den professionelle medarbejders håndtering af kulturchock og generelle kulturelle påvirkninger, som er afgørende for en succesfuld udstationering, men i lige så høj grad den medfølgende familie og deres håndtering af kulturen. Familiens og specielt den medfølgende partners trivsel og evne til at håndtere en fremmed kultur er også fremhævet som en vigtig parameter i den tilgængelige litteratur om udstationering og kulturchock. I denne artikel vil jeg dog specifikt fokusere på den professionelle udstationerede medarbejder, da en inkludering af familien og ægtefællen vil forøge kompleksiteten væsentligt og mere, end hvad er muligt i denne artikel. Desuden er der ikke lavet dybdegående undersøgelser af familiens betydning, mens forskningen med fokus på den professionelle medarbejder eller leder i udstationering er betydelig. Af forskellige årsager er de fleste udstationerede medarbejdere eller ledere mænd<sup>3</sup>, hvorfor kun en lille men spirende del af forskningen og litteraturen fokuserer på udstationerede kvinder. Kvinder agerer anderledes i multikulturelle kontekster end mænd, men igen af hensynet til artiklens kompleksitet har jeg valgt denne synsvinkel fra.

<sup>2</sup> 'The psychology of culture chock', s. 270, Colleen Ward, Stephen Bochner and Adrian Furnham, 2001, Routledge.

<sup>3</sup> 'The Management Der of Expatriates: Messages from Europe?', s. 353, Hugh Scullion and Chris Brewster, Journal of World Business 2002.

## **Cross-culture træningsteknikker**

Cross-culture træning er et anerkendt begreb, der dækker over de træningsaktiviteter, der indgår i forberedelserne til en udstationering af en medarbejder. I den tilgængelige litteratur fremgår det tydeligt, at den nuværende cross-culture træning langt fra er optimal<sup>4</sup>. Det er ikke unormalt i selv store dansk og globaliseret virksomhed, at der eksempelvis ikke foreligger en decideret plan for den forberedelsesfase, hvori træningen skal indgå, ligesom selve træningsmaterialet sjældent er up-to-date. Det er meget vigtigt, at hele forberedelsesforløbet og selve træningsmaterialet hele tiden evalueres og revideres – kultur er jo en dynamisk størrelse, som hele tiden ændrer sig og som ikke kan afgrænses<sup>5</sup> :

1. *En given kultur kan aldrig beskrives, analyseres og forstås empirisk som en klar afgrænset enhed*
2. *En kultur kan aldrig beskrives analyseres og forstås empirisk som en klar afgrænset enhed*
3. *En given kultur kan aldrig empirisk beskrives, analyseres og forstås objektivt*

I bogen ‘The psychology of culture chock’<sup>6</sup> gennemgår forfatterne forskellige former for cross-culture træningsteknikker ved at referere til og analysere en lang række undersøgelser og forskelligartet litteratur på området. De opdeler de forskellige træningsteknikker i følgende typer<sup>7</sup>:

- *Information-giving*
- *Cultural sensitisation*
- *Simulations*
- *The critical incident technique*
- *Culture assimilators*
- *Experiential learning by doing*

Pladsen skal ikke bruges på at uddybe alle teknikker her, men i stedet fokusere på forfatternes konklusioner på deres gennemgang af teknikkerne. Information-giving er den mest anvendte af teknikkerne, men samtidig også den mindst effektive. Blandt andet fordi de udleverede informationer ofte er for generelle til at kunne anvendes i en specifik kulturel kontekst, fordi de fokuserer på de eksotiske og ikke mere almene træk ved den fremmede kultur og selv om informationen opfattes, så fører den ikke nødvendigvis til en korrekt handling i en situation. Forfatterne medgiver, at der skal distribueres en masse informationer til de kommende udstationerede, men konkluderer at information-giving ikke må være en primær træningsteknik, da den ikke giver nogle specielle kulturelle kompetencer. I den anden ende af spektret har forfatterne mere tiltro til ‘Culture assimilators’ som træningsteknik. Det primære mål med teknikken er at få den ene kulturaktør til at foretage de korrekte antagelser om årsagerne til den anden kulturaktørs antagelser. Træningen sker gennem øvelser, hvor kulturaktøren i en bog eller på en computer præsenteres for situationer, hvor to kulturaktører mødes, men hvor mødet afsluttes med forlegenhed, misforståelser eller interpersonel fjendtlighed. Herefter gives der fire eller fem alternative forklaringer på, hvad der gik galt, hvoraf én så skal udpeges. Hvis de rigtige situationer anvendes, så kan ‘Culture assimilators’ være stærke værktøjer der giver hurtig feedback og kan generere større forståelse for andre kulturer. En meget væsentlig egen-skab ved denne træningsteknik er, at den er noget nemmere at evaluere på, hvorfor der også

---

<sup>4</sup> ‘The psychology of culture chock’, s.249, Colleen Ward, Stephen Bochner and Adrian Furnham, 2001, Routledge.

<sup>5</sup> ‘Kulturanalyse – en vej til tværkulturel forståelse’, s. 56, Hans Gullestrup, Akademisk Forlag 2003.

<sup>6</sup> ‘The psychology of culture chock’, Colleen Ward, Stephen Bochner and Adrian Furnham, 2001, Routledge.

<sup>7</sup> ‘The psychology of culture chock’, s. 256-264, Colleen Ward, Stephen Bochner and Adrian Furnham, 2001, Routledge.



eksisterer en stor mængde undersøgelser, der kan bekræfte anvendeligheden af denne træningsteknik<sup>8</sup>.

I deres vurdering af de forskellige cross-culture træningsteknikker har forfatterne valgt at anvende MUD-princippet til at vurdere hvorvidt de enkelte træningsteknikker klarer sig indenfor områderne Memory, Understanding og Doing<sup>9</sup>. Træningen skal levere relevant og brugbar information, som deltagerne skal huske. Indholdet af træningen skal begrundes, så deltagerne opnår indsigt i de underliggende problemstillinger og kan se meningen med træningen. Derudover skal træningen inkludere adfærdsmæssige øvelser, der giver deltagerne konkrete kompetencer. De fleste træningsprogrammer fokuserer på ét eller to af disse områder, men de færreste inkluderer alle tre, selvom det vil være det optimale.

Det altoverskyggende problem for alle træningsaktiviteterne er dog, hvorvidt den læring som fandt sted i træningslokalerne kan overføres til den kontekst, som den kommende udstationerede havner i. Nogle af træningsteknikkerne er bedre hertil end andre, men generelt mangler man et redskab, som kan understøtte denne overførsel til en anden kontekst. Et konkret problem for de udstationerede er at huske, hvordan de reagerede i en bestemt situation under træningsaktiviteterne, samt de specifikke omstændigheder herfor.

Opsummerende vil jeg antage, at der i internationale danske virksomheder og organisationer er brug for at anvende kulturtræning, der i højere grad tilgodeser alle områder i MUD-princippet. Grundet problemet med at huske det indlærte og overførslen af det indlærte til anden kontekst, bør der også fokuseres mere på teknikker og redskaber, som kan understøtte denne proces. E-portfolioen kan være et eksempel på sådan et redskab.

## **E-portfolio**

Portfolio har i en lang årrække været anvendt som evaluerings- og læringsværktøj i udlandet, hvor specielt Storbritannien og USA har været længst fremme. Portfolio har været på vej frem de sidste 10 år i Norden og herhjemme har portfolio fået ekstra opmærksomhed siden årtusindeskiftet. Opmærksomheden er primært rettet mod uddannelsessektoren og folkeskolen i særdeleshed, hvor anvendelsen af portfolioen er eller er på vej til at blive integreret i den daglige undervisning. Derfor fokuserer meget af den tilgængelige dansksprogede litteratur og forskning om portfolio også på anvendelsen i folkeskolen. I en folkeskolekontekst kan portfolio defineres på følgende måder:

*En portfolio er en slags "præsentationsmappe" over en elevs arbejder. Den er et hjælpemiddel til at præsentere forskellige typer af bedømmelser, projekter, skriftlige arbejder, opgaver på computer, lyd- og video-produkter osv. Udviklingen mod forståelse og holdningen til læreprocessen kan i portfolioen demonstreres på mange forskellige måder.<sup>10</sup>*

*En systematisk og organiseret samling af beviser som anvendes af lærer og elev til det formål at kunne følge væksten i elevens viden, færdigheder og holdninger.<sup>11</sup>*

Men som det umiddelbart kan aflæses af ovenstående, så er en portfolio efter disse definitioner ikke umiddelbart anvendelig i forhold til den tidligere beskrevne kulturelle kontekst, hvor

---

<sup>8</sup> 'The psychology of culture chock', s. 265, Colleen Ward, Stephen Bochner and Adrian Furnham, 2001, Routledge.

<sup>9</sup> 'The psychology of culture chock', s. 251, Colleen Ward, Stephen Bochner and Adrian Furnham, 2001, Routledge.

<sup>10</sup> 'Portfoliomodellen', s. 27, Roger Ellmin, Nordisk Forlag 2000.

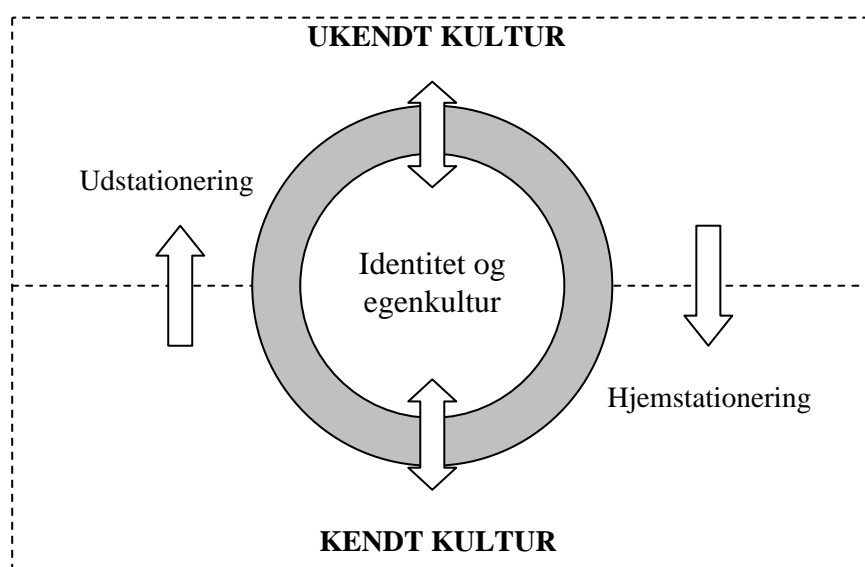
<sup>11</sup> 'Portfoliomodellen', s. 29, Roger Ellmin, Nordisk Forlag 2000.

det er voksne og professionelle mennesker, der skal lære og forstå. De ovenstående definitioner er også baseret på en papirbaseret portfolio, hvor jeg her i stedet vil fokusere på e-portfolio, som kan tilgås fra enhver computer overalt på kloden.

### **E-portfolioen i en organisatorisk og kulturel kontekst**

Årsagen til at e-portfolioen endnu ikke er slået igennem for alvor hos virksomheder og organisationer skal formentlig findes i det faktum, at portfolioen er et individuelt og personligt redskab for den enkelte medarbejder. Mange større organisationer anvender i dag en lang række IT-systemer som intranet, e-learning, knowledge management og CRM (Customer Relationship Management) til at understøtte deres vidensdeling, men har ikke et fokus på IT-understøttelse af den enkelte medarbejders personlige læreprocesser. Man kan argumentere for, at organisationerne ved nyansættelser i dag i højere grad også fokuserer på de personlige egenskaber, hvilket måske rummer et potentiale for e-portfolio i fremtiden. I forhold til de tidligere beskrevne problemstillinger vedrørende udstationerede medarbejders kulturelle kompetence, så er det oplagt at kigge på, hvordan e-portfolioen kan understøtte udvikling af disse. E-portfolioen er et personligt værktøj og mødet med en fremmed kultur er i høj grad også et personligt anliggende.

Selv om medarbejderen møder den fremmede kultur gennem sit professionelle virke, så kan vedkommende ikke nøjes med at sætte den fremmede kultur i forhold til den organisationskultur, som han selv er en del af, men han må møde kulturen med hele sit kulturelle beredskab<sup>12</sup>. Det indebærer den specifikke organisationskultur, den danske arbejdskultur generelt, men også den professionelle medarbejders egenkultur<sup>13</sup>.



Figur 2. Identiteten og egenkulturen som kernen i den professionelle kompetence.

Den udstationerede medarbejder må altså involvere sin egen kulturelle baggrund og dermed sin identitet i langt højere grad end en medarbejder på kontoret i Danmark. Det har følgende konsekvenser:

*På det individuelle plan involverer den interkulturelle læreproces forandringer i personernes mentale og følelsesmæssige strukturer. Det drejer sig om både en vidensforøgelse i traditionel forstand og en*

<sup>12</sup> 'Kulturanalyse – en vej til tværkulturel forståelse', s. 188, Hans Gullestrup, Akademisk Forlag 2003.

<sup>13</sup> 'Kulturanalyse – en vej til tværkulturel forståelse', s. 104, Hans Gullestrup, Akademisk Forlag 2003.

*mere vidtgående erkendelsesform, hvor de mentale strukturer ændres, så de kan rumme anderledes opfattelser af en selv, den gruppe man tilhører, af den anden (med en anderledes etnisk, kulturel baggrund).<sup>14</sup>*

I modsætning til de fleste andre arbejdssituationer kan den professionelle udstationerede altså ikke undgå at inddrage sin egen identitet og kultur i den interkulturelle læreproces. Det er netop i processen frem mod en decideret kulturel kompetence, at anvendelsen af e-portfolio kan have sin berettigelse.

Som tidligere nævnt, så kan portfolio-modellen fra folkeskolen og uddannelsesinstitutioner ikke anvendes i denne kontekst. Men selv om konteksten her er en anden, så rummer portfolioen og arbejdsprocessen forbundet hermed nogle universelle kvaliteter, som kan tilpasses forskellige kontekster.

### **Refleksion i e-portfolioen**

Portfolioens helt store kvalitet er de gode muligheder for refleksion, som arbejdet med portfolioen indeholder. Der findes flere definitioner på refleksion, men her vil jeg anvende de begreber, hvis anvendelighed der tilsyneladende er tilslutning til i litteraturen om portfolio<sup>15</sup>:

- *Refleksion over handling*
- *Refleksion i handling*

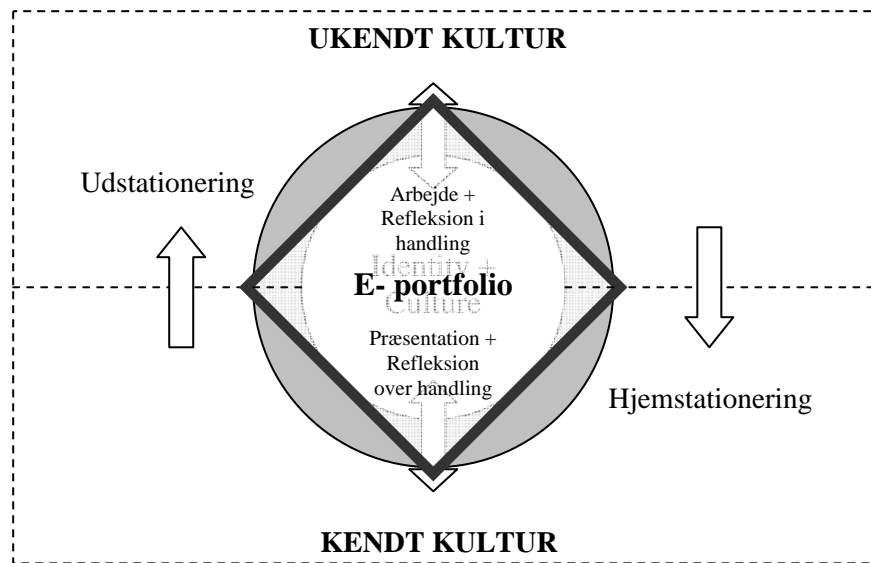
Det skal i den forbindelse pointeres, at litteraturen om portfolio sætter hver af disse typer refleksion i forbindelse med en specifik del af portfolioen, henholdsvis præsentationsportfolioen og arbejdsportfolioen. Der findes mange flere muligheder for at dele portfolioen, men dette er den typiske grundinddeling, som anvendelsen af portfolio planlægges ud fra. I forbindelse med den professionelle medarbejders anvendelse kan præsentationsportfolioen for eksempel rumme refleksion over handling ved genfortolkninger af kulturelle oplevelser eller kommunikation på et abstrakt og generaliserbart niveau, som andre kan relatere sig til. I arbejdsportfolioen kan refleksion i handling for eksempel være overvejelser over, hvilken reaktion der er passende overfor den anden kulturaktør, som den udstationerede har gentagne diskussioner med. Hvad blev der sagt, hvad skal der siges og hvordan skal der handles. På den måde vil den virtuelle portfolio være understøttende for den refleksion, som er en vigtig del af den interkulturelle læreproces. Dette er forsøgt illustreret i figur 3.

Som det ses af figur 3, så vil arbejdsportfolioen (Arbejde) for den udstationerede medarbejder tage udgangspunkt i den fremmede kultur, mens præsentationsportefolioen (Præsentation) primært er henvendt til aktører indenfor den kendte kultur. Det kan eksempelvis være en tilknyttet cross-culture træner, mentor eller en HR-medarbejder, som indgår i en vejledende funktion i forhold til portfolioen. En del af præsentationen kunne måske også tilgås fra organisationens intranet, så den udstationerede medarbejder på den måde er synlig i den hjemlige organisation.

---

<sup>14</sup> Artiklen 'Interkulturel læring i et praksislæringsperspektiv', Kirsten Jæger, artikelsamlingen 'Læring og identitet i multikulturelle kontekster' s. 20, Annie Aarup Jensen, Videnscenter for læreprocesser 2002.

<sup>15</sup> 'Portfoliomodellen', s. 113, Roger Ellmin, Nordisk Forlag, 2000, samt bidraget 'Digital portfolio som metode og pædagogik' af Hanne Toft og Mette Luplau Schnefeld i antologien 'IT og professionsuddannelse – erfaringer fra folkeskolen, lærer- og pædagoguddannelsen', s. 185, Jens Jørgen Hansen m.fl., Syddansk Universitetsforlag 2005.



Figur 3. E-portfolio inkluderende arbejdsportfolioen og præsentationsportfolioen

I figur 3 og denne kontekst for anvendelse overlapper e-portfolioen både den professionelle kompetence og den udstationeredes identitet og egenkultur. Dette for at illustrere, at der kan arbejdes med begge dimensioner i e-portfolioen, som måske netop kan synliggøre sammenhængene.

Men hvad er det med refleksionsprocessen, som er så vigtig i forhold til den interkulturelle læring? De vigtige elementer i refleksionsprocessen er distancering, analyse, præsentation af alternativ, kritik og retfærdiggørelse – det er vejen frem mod kulturel kompetence<sup>16</sup>. Vi er nødt til at bearbejde og transformere det kulturelle input for at kunne erkende en anden virkelighed:

*...erkendelsen aldrig kommer fra sanserne alene, men fra en bearbejdelse af sanseindtrykkene<sup>17</sup>*

I e-portfolioen er elementerne distancering og analyse centrale. Ved på forskellig vis at indfange og udtrykke de kulturelle oplevelser i e-portfolioen, så sker der en eksternalisering<sup>18</sup> af den indre tankeverden, som så kan blive genstand for refleksion og analyse.

Eksternaliseringen giver selvfølgelig hverken et nøjagtigt billede af den indre tankeverden eller af virkeligheden. Det er en konstruktion, så det er meget vigtig at opstille retningslinjer for anvendelsen af e-portfolioen og træne den udstationerede herefter, så analysegrundlaget bliver så stringent som muligt.

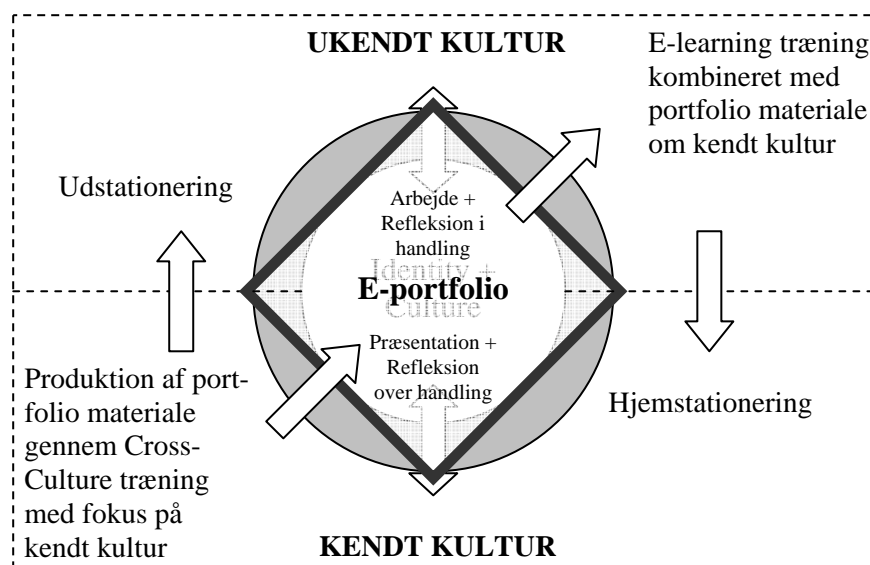
Et andet element i refleksionsprocessen er præsentation af alternativ. For at forstå de kulturelle input, så må vi sætte dem i forhold til et alternativ – vi må sammenligne dem med vores egen kultur. Det er en grundsten i de fleste teorier om interkulturel læring og kulturanalyse, at

<sup>16</sup> Artiklen 'Læringsmetoder til bevidstgørelse om kulturelle værdier og normer', Annie Aarup Jensen, artikelsamlingen 'Læring og identitet i multikulturelle kontekster', s. 29, Annie Aarup Jensen, Videnscenter for læreprocesser 2002.

<sup>17</sup> Artiklen 'Læringsmetoder til bevidstgørelse om kulturelle værdier og normer', Annie Aarup Jensen, artikelsamlingen 'Læring og identitet i multikulturelle kontekster', s. 29, Annie Aarup Jensen, Videnscenter for læreprocesser 2002.

<sup>18</sup> 'Uddannelseskulturen', s. 204, Jerome Bruner, Hans Reitzels Forlag 2003.

et godt kendskab til vores egen kultur er en forudsætning for forståelse af andre kulturer<sup>19</sup>. Vi har typisk en praktisk, kulturel know-how om den eller de kulturer, som vi er en del af i dagligdagen. Men denne know-how besidder vi oftest som en internaliseret tavs viden, som vi ikke er vant til at sætte ord på.<sup>20</sup> Netop derfor er det vigtigt, at der sker en bearbejdning af denne know-how gennem cross-culture træning før en udstationering. Men her kommer den eksisterende cross-culture træning til kort, for hvordan fastholder den professionelle medarbejder sit subjektive billede af sin egen kultur, når vedkommende for eksempel er udstationeret på andet år i Kina? Her har e-portfolioen en kæmpe fordel i at kunne rumme den udstationeredes bearbejdede opfattelse af sin egen kultur, som så kan anvendes til en sammenligning med de nye kulturelle input. Det er oplagt at integrere anvendelsen af portfolio med cross-culture træningen inden udstationeringen. Eksempelvis kunne de forskellige øvelser som rollespil og lignende optages på video og lægges ind i den virtuelle portfolio. Men dette materiale kan også anvendes i forbindelse med hjemstationeringen, hvor den udstationerede medarbejder efter flere år i udlandet skal forberede sig på at vende hjem til sit oprindelsesland og sin egen kultur. Mange har rigtig svært ved denne omstilling, som kan resultere i det, der defineres som 'omvendt kulturchock'<sup>21</sup>. Det er de færreste organisationer, som har fokus på problemerne ved hjemstationering, men ved eksempelvis at anvende det eksisterende materiale om den danske kultur i samspil med nye e-learning baserede øvelser, så kan den virtuelle portfolio være en prisbillig del af denne forberedelse. Det kan illustreres således:



Figur 4. E-portfolio integreret med Cross-Culture træning og e-learning.

I figur 4 integreres e-portfolioen med den eksisterende cross-culture træning, hvor der kan produceres og anvendes træningsmateriale, der senere kan anvendes under udstationeringen.

<sup>19</sup> 'Kulturanalyse – en vej til tværkulturel forståelse', Hans Gullestrup, Akademisk Forlag 2003, artiklen 'Læringsmetoder til bevidstgørelse om kulturelle værdier og normer', Annie Aarup Jensen, artikelsamlingen 'Læring og identitet i multikulturelle kontekster', s. 25, Annie Aarup Jensen, Videnscenter for læreprocesser 2002, 'The psychology of culture shock', Colleen Ward, Stephen Bochner and Adrian Furnham, 2001, Routledge.

<sup>20</sup> Artiklen 'Læringsmetoder til bevidstgørelse om kulturelle værdier og normer', Annie Aarup Jensen, artikelsamlingen 'Læring og identitet i multikulturelle kontekster', s. 29, Annie Aarup Jensen, Videnscenter for læreprocesser 2002.

<sup>21</sup> 'The psychology of culture chock', Colleen Ward, Stephen Bochner and Adrian Furnham, 2001, Routledge

## **E-portfolio som en integreret del af udstationeringen**

Efter en gennemgang af hvorfor e-portfolioen har potentiale i forbindelse med udstationering, så falder det lige for også at knytte nogle yderligere kommentarer til, hvordan den så kan avendes. Som nævnt skal e-portfolioen være aktiv både før, under og efter udstationeringen. De udstationerede har kontinuerligt brug for information og træning, der kan styrke deres interkulturelle kompetence og deres konstant skiftende behov<sup>22</sup>. Når e-portfolioen skal anvendes og integreres i det eksisterende forløb, så får det naturligvis stor betydning for designet af dette lærings- og forandringsforløb. Designet af selve Cross-Culture træningen skal udformes sådan, at den kommende udstationerede i løbet af træningen producerer output, der kan anvendes i e-portfolioen. Bearbejdningen af dette materiale og anvendelsen af e-portfolioen skal dermed også være en del af Cross-Culture træningen, så den udstationerede selvstændigt og motiveret kan anvende den under udstationeringen.

Derudover er selve designet eller opbygningen af portfolioen et afgørende parameter. I figurerne 3 og 4 er den virtuelle portfolio delt op i en arbejdsportfolio og en præsentationsportfolio, men der kan med fordel opdeles yderligere. Eksempelvis kan der tilføjes en kommunikationsportfolio, som sigter mod at give den udstationerede bedre muligheder for at vedligeholde kontakten til professionelle og private kontakter i den kendte kultur. I kommunikationsportfolioen kan der for eksempel være adgang til forskellige diskussionsfora, chatkanaler, sms-services, video-konference etc., men vigtigst af alt, information om og hjælp til hvordan disse hjælpemidler bedst anvendes. Derudover kunne e-portfolioen måske suppleres med en informations-portfolio, der præsenterer relevant og aktuel information om udstationeringsstedet og information fra virksomhedens website, intranet, knowledge management system etc. Begge portfolio-tilføjelser vil have en positiv effekt på forebyggelsen af såvel 'kulturchok' og 'omvendt kulturchok'. Yderligere kunne der være en trænings-portfolio, hvor den udstationerede kontinuerligt kan anvende e-learning kurser i kulturtræning og måske også mere faglige områder.

Designet og opbygningen af portfolioens enkeltdele har stor betydning for anvendeligheden, men er også meget afhængig af deres kontekst og den funktion, som de sigter på at understøtte. Derfor vil jeg i nærværende artikel ikke fokusere på detailfunktioner, men slutteligt lige tilføje en generel overvejelse. En succesfuld anvendelse af en typisk portfolio er afhængig af en høj grad af skriftlighed, hvilket kan være en barriere for anvendelse for den travle udstationerede. Hovedvægten af produktionen til portfolioen kunne i stedet lægges på udfyldelse af formularer og indsættelse af digitale fotos. Formularerne skulle så bestå af en række spørgsmål med foruddefinerede valgmuligheder og plads til mere subjektive kommentarer. De digitale fotos kan indsættes kronologisk og kommenteres, så de udgør en narrativ konstruktion i sig selv. Et sådant design vil måske lette integreringen af portfolioen i dagligdagen.

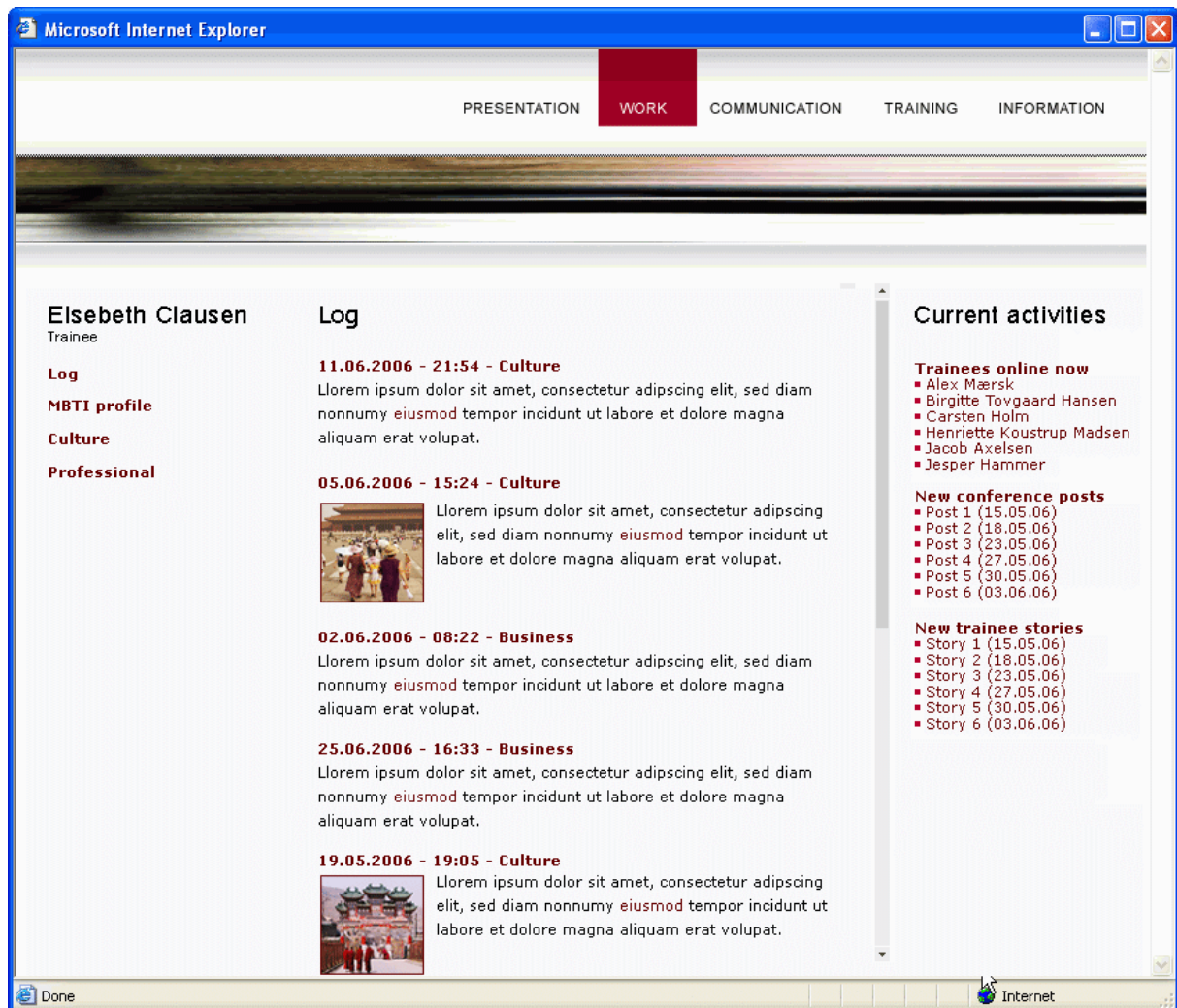
---

<sup>22</sup> 'The Management Der of Expatriates: Messages from Europe?', s. 357, Hugh Scullion and Chris Brewster, Journal of World Business 2002.

## E-portfolio visualiseret

Uden erfaring med anvendelse af e-portfolio i praksis, kan det dog være svært at forestille sig, hvordan e-portfolioen ser ud og fungerer. Derfor har jeg valgt at visualisere et eksempel på e-portfolioens opbygning og design.

Visualiseringen sker ved, at jeg har lavet en lang række skærbilleder af de forskellige sider under de mulige hovedkategorier i e-portfolioen. På hver enkelt af skærbillederne har jeg i form af tekst, grafik og billeder visualiseret det mulige indhold på den pågældende side i e-portfolioen. Jeg har altså ikke implementeret e-portfolioen som en fungerende løsning, men alene udarbejdet et foreløbigt design for en e-portfolio for trainees.



Et eksempel på en sådan side er den første side i hovedområdet Work, som er en Log. Loggen er helt central i e-portfolioen og er i modsætning til Bloggen en mere komplet og ubearbejdet registrering af forskellige aktiviteter, handlinger, tanker, refleksioner etc., som den enkelte trainee gør sig løbende. Loggen er central i den generelle anvendelse af e-portfolio, men er egentlig også et primært element i kulturanalysen ifølge Gullestrup<sup>23</sup>. I hans fasemodell for en empirisk kulturanalyse lægger han vægt på, at kulturaktøren under første feltophold forholder sig åbent for alle indtryk og registrerer så mange som muligt og først senere gør dem til genstand for refleksion, som han har som en decideret fase i modellen. En trainees udstationering

<sup>23</sup> 'Kulturanalyse – en vej til tværkulturel kulturforståelse' s. 283, Hans Gullestrup, 2003

kan ses som en slags feltarbejde, hvor refleksionen foregår løbende og motiveres og faciliteres af e-portfolioen.

## Overblik



E-portfolioen til trainees er delt op i hovedkategorierne *Presentation*, *Work*, *Communication*, *Training*, *Information* og *Administration*. Det vil fremgå af den følgende gennemgang, at indholdet i de enkelte kategorier er sammenhængende med indholdet i de øvrige kategorier, som de også komplementerer.

*Presentation* er den udadvendte del af e-portfolioen, som er målrettet forskellige dele af den enkelte trainees omverden, som eksempelvis de øvrige trainees, HR-personale, den øvrige organisation eller private relationer som familien og venner. Så selv om *Presentation* er udadvendt, så kan der stadig være tale om en begrænset adgang til de forskellige dele af kategorien for forskellige målgrupper. *Presentation* har indtil videre underpunkterne *Blog*, *Personal Profile* og *Published stories*.

*Work* er den mest omfattende af hovedkategorierne. Det er her at den enkelte trainee nedfælder sine egne observationer og refleksioner relateret til kulturmøderne og de faglige udfordringer under udstationeringen.

*Communication* er en af de hovedkategorier i e-portfolioen, som der ikke bruges megen tid på i nærværende artikel, men som jeg alligevel mener, kan have stor betydningen for anvendelsen af e-portfolioen. Ved at gøre kommunikationsmuligheder som diskussionsfora, webmail,



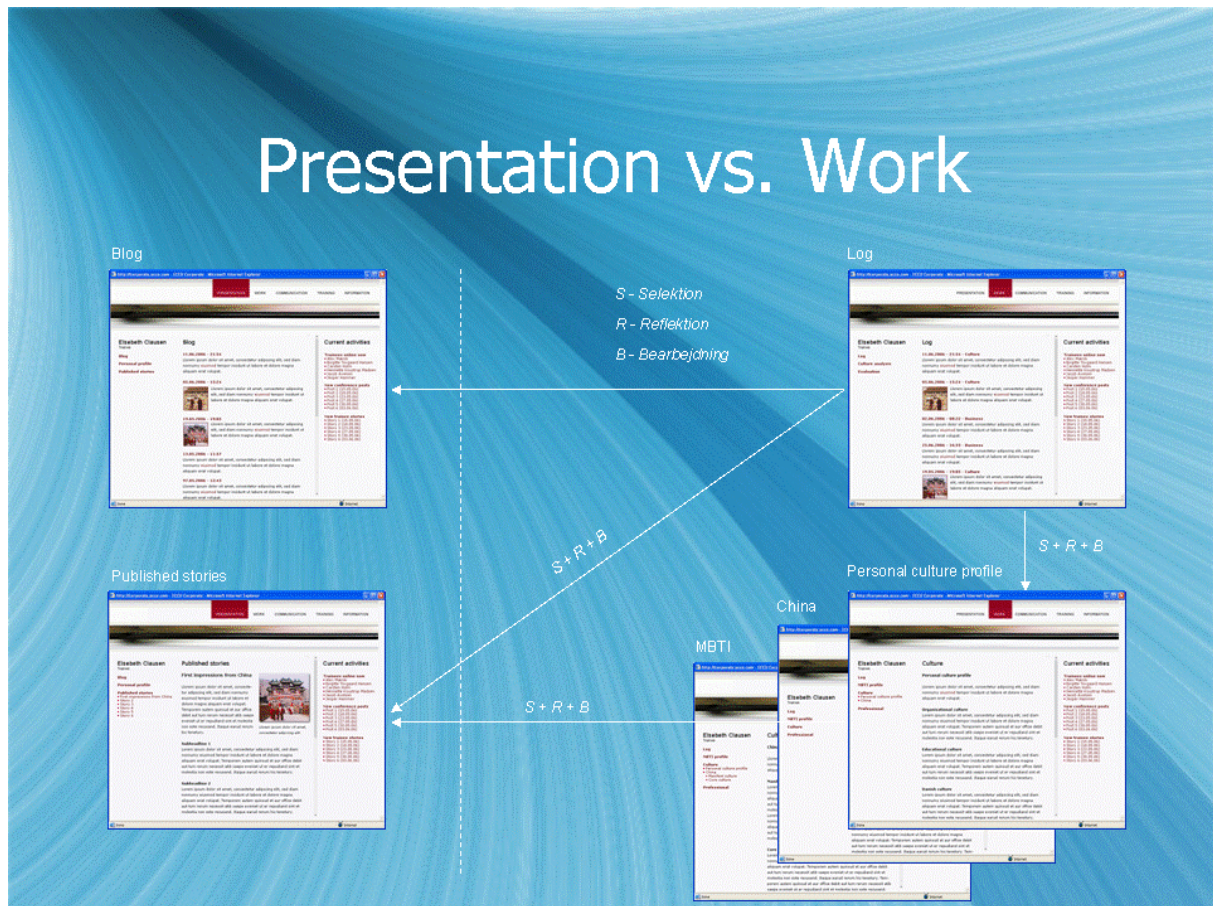
SMS, chat, Skype etc. tilgængelige via e-portfolioen, så giver det de enkelte trainees et bedre overblik, og øger sandsynligheden for en daglig anvendelse af e-portfolioen.

*Training* er den hovedkategori, som knytter sig mest til selve kulturtræningen, som på flere måder kan integreres med denne del af e-portfolioen. Her forefindes materialet til selve kulturtræningskurset, og det er også herfra, at der gives adgang til de evalueringsformularer, som skal anvendes før og efter kurset.

*Information* er den del af e-portfolioen, hvor der findes generel information, som den enkelte trainee ikke selv har bearbejdet, men som stammer fra flere forskellige troværdige kilder. Det kan være information om destinationen for udstationeringen eller information relateret til nogle fagområder. Derudover kunne den enkelte måske abonnere på information fra det globale intranet, som så gøres tilgængeligt via e-portfolioen.

*Administration* er den del af e-portfolioen, hvorfra den enkelte trainee opdaterer og administrerer sin e-portfolio. Der findes flere e-portfolio værktøjer på markedet, men det var fundet det mest hensigtsmæssigt at anvende et Content Management System (CMS), som også kan anvendes til websites, intranet, e-learning andre formål.

## Sammenhæng mellem Presentation og Work



Lad os kigge nærmere på sammenhængen mellem hovedområderne Presentation og Work, som er de centrale for e-portfolioen. Der er åbenlyst en sammenhæng mellem Blog og Log. Loggen er den ufiltrerede udgave, hvor alt registreres, mens bloggen er den bearbejdede ud-

gave som tilbydes offentligheden. Vi kan sige, at der sker en selektion af udvalgte dele af loggen, som der reflekteres over og de bearbejdes herefter, så de kan fremvises i bloggen. Men hovedområdet Presentation rummer også Published stories og hovedområdet Work rummer blandt andet Personal culture profile og specifik info under 'China'. Loggen viser sig som central, da den også udgør grundlaget for de nævnte øvrige sider i hovedområdet Work. Her sker der også en selektion, refleksion og bearbejdelse, hvor sidstnævnte dog er mere omfattende end bearbejdningen fra log til blog.

Det er indholdet i loggen og de øvrige sider i hovedområdet Work, der udgør grundlaget for produktionen af artikler til de publicerede historier i Presentation. Her sker der også en selektion, refleksion og en endnu større bearbejdelse.

## Konkluderende bemærkninger

Behovet for en gennemgående revidering af udstationeringsforløbet før, under og efter udstationering er åbenlys efter artiklens analyse. Samtidig står det klart, at på et teoretisk plan kan den virtuelle portefolio være en vigtig del af et nyt design for et udstationeringsforløb. Det må være muligt at designe en generisk rammemodel, som kan anvendes som udgangspunkt for forskellige virksomheder og organisationer i forskellige kulturelle kontekster. Men selve indholdet og implementeringen vil variere væsentligt, da viden er situeret i forskellige kontekster.

## Referencer

- Aarup Jensen, A. (2000). Læringsmetoder til bevidstgørelse om kulturelle værdier og normer. **Læring og identitet i multikulturelle praksiskontekster.** (2006) (3. Oplag). (Red.)
- Annie Aarup Jensen. Aalborg: Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet.
- Bruner, J. (2003) **Uddannelseskulturen.** København: Hans Reitzels Forlag.
- Ellmin, R. (2001) **Portfoliomodellen.** København: Nordisk Forlag
- Gullestrup, H. (2003). **Kulturanalyse – en vej til tværkulturel forståelse.** Akademisk Forlag.
- Jæger, K. (2000). Interkulturel læring i et praksislæringsperspektiv. **Læring og identitet i multikulturelle praksiskontekster.** (2006) (3. Oplag). (Red.) Annie Aarup Jensen. Aalborg: Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet.
- Scullion, H. & Brewster, C. (2002). The management of expatriates: Messages from Europe? **Journal of World Business.** Glasgow: Strathclyde Business School, University of Strathclyde.
- Toft, H. & Luplau, M. (2005). Digital portfolio som metode og pædagogik. **IT og professionsuddannelse – erfaringer fra folkeskolen, lærer- og pædagoguddannelsen.** I: J. J. Hansen, T. K. Marker & F. Wiedeman. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Ward, C., Bochner, S. & Furnham, A. (2001). **The psychology of culture chock.** East Sussex: Routledge.

## **Det pædagogiske paradoks**

- Når den rummelige skole ikke rummer kulturel diversitet

**Marie Honoré Klausen**

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

### **Abstract**

Skolen skal kunne rumme den kulturelle diversitet som samfundet er præget af. Flerkulturelle elever har vanskeligt ved at klare sig i det danske uddannelsessystem og det er nødvendigt at nytænke det danske uddannelsessystem, hvis Danmark tager sin målsætning om at skabe verdens bedste skole alvorligt. Mødet med andre kulturer er en del af lærergerningen og det er derfor indlysende, at læreren i sin uddannelse skal kvalificeres til disse kulturmøder, så det sikres, at flerkulturelle elever kan rummes og uddannes i folkeskolen. Nærværende artikel skitserer hvilke udfordringer lærerseminariet må forholde sig til i forhold til at indtænke kulturel diversitet i læreruddannelsen.

### **Verdens bedste folkeskolelærere i en globaliseret verden**

Det er uomtvisteligt at samfundet er ændret igennem de sidste årtier. Det skyldes ikke mindst globaliseringen, som har konsekvenser for vores daglige liv og bevidsthed og dermed vores måde at tænke og forstå på. Teknologieksplosion, de udviskede grænser, migration, kommunikationsmuligheder mm., er således faktorer der præger vores læring og erkendelse. Vi skal være rustet til at imødekomme de udfordringer vi møder i en globaliseret verden og dermed sagt, at vi skal lære at orientere os, handle på og reflektere over de påvirkninger vi uundgåeligt udsættes for. Vores viden om verden udvikles livet igennem i forskellige kontekster.

Én af de kontekster hvor læring og erkendelse er formål og omdrejningspunkt er folkeskolen. Folkeskolen er en særegen institution idet den repræsenterer, formidler og bedømmer læring. Vi har i Danmark en ambition om at skabe Verdens bedste folkeskole og dermed skabe et højt uddannelsesniveau (se fx udkastet til regeringens globaliseringsstrategi "Fremgang, fornyelse og tryghed"). Dette ideal må kræve en stillingtagen til og medtænkning af de udfordringer som globaliseringen giver. En særlig udfordring er det kulturmøde vi præsenteres for, bl.a. flerkulturelle elever i uddannelsessystemet. Det stiller visse krav til Verdens bedste folkeskole at den skal rumme og uddanne flerkulturelle elever, og erfaringer viser da også, at det ikke er uproblematisk.

Jeg vil i denne artikel se nærmere på denne problematik. Min antagelse er således, at vi for at kunne skabe Verdens bedste folkeskole må have verdens bedste lærere og de uddannes som bekendt på seminarierne. Lærerne i den danske folkeskole må uddannes til de kulturmøder de vil møde i deres lærerarbejde og Integrationsprojektet (200 forsøgsprojekter i folkeskolen 1994-1998, PLS Consult 1998) konkluderede bl.a. at der er et behov for at føre læreruddannelsen ajour med en undervisningssituation med mange tosprogede elever (Holmen 2005) Det er dermed nærliggende at se nærmere på, om og hvordan et seminarium inkluderer dette kulturmøde i sin studieordning for derigennem at opnå en indsigt i, om de kommende lærere ru-

stes til mødet med de flerkulturelle elever. Jeg vil i det følgende se nærmere på Aalborg Seminariums studieordning anno 2005 da betydningen af de studerendes forståelse for kulturelle og samfundsmæssige sammenhænge fremhæves heri.

## **Aalborg Seminariums studieordning – en begrebsanalyse**

I Studieordningen for Aalborg Seminarium anno 2005 formuleres det:

“På Aalborg Seminarium lægger vi endvidere vægt på at se uddannelsen i en kulturel og samfundsmæssig sammenhæng, så den studerende får forståelse for sin fremtidige rolle som kulturformidler og kulturperson i bred forstand.” ([www.aalsem.dk](http://www.aalsem.dk)).

Når der i studieordningen skrives “kulturformidler” ekspliciteres det, at læreren skal formidle en given kultur. Der vil ikke blive redegjort historisk for danskhed og dansk kultur i denne artikel, men jeg vil belyse problematikken i forbindelse med at forestille sig en uddannelse der uddanner kommende lærere til at håndtere kulturmøder, når danskheden er rammesættende for den studerendes kulturelle og samfundsmæssige forståelse.

“Ikke uden grund føler lærerstanden sig som en grundpille i den borgerlige nationalstat, som den, der står og vogter det nationale kulturliv.” (Kofoed 1994, s. 83).

Kofoed peger på, at den danske lærerstab – i bedste mening vel at mærke – videreformidler den danske kulturarv med al sin fædrelandslyrik og folkløse. Det betyder imidlertid at det bliver overordentligt svært for skolen at rumme flerkulturelle elever, idet de ikke har den danske kulturarv med i bagagen og desuden ikke besidder de sproglige færdigheder der kræves i skolesammenhæng. Kofoed analyserer diskursen i folkeskolens formålparagraf for på denne måde at kunne sige noget om den nationale idé og minoriteter. Hun finder frem til, at der hersker en vis konsensus om, at inden for skolen er alle ens, og det ukendte lærer børnene at kende som noget udenfor. Med andre ord er alle børn i skolen fælles om det at gå i en dansk skole, og:

“De forskelle der gør en forskel skal udlignes. Så der kun er alle de ubetydelige tilbage, og det nationale om sig selv kan hævde at det er tolerant og demokratisk. Det kan bestemme hvilke forskelle det kan rumme, og skulle der være forskelle der skulle få betydning, er det stadig det herskende nationale princip der har magten til at afgøre hvilke der rent faktisk gør en forskel.” (Kofoed 1994, s. 106).

På denne måde er der nogle strukturer i uddannelsessystemet der gør, at det tænker sig selv som dansk med ret til at definere hvad denne danskhed kan rumme. Og hvad den ikke kan rumme. “Kulturformidler” som beskrevet i Aalborg Seminariums studieordning kan således være en bekræftelse af de implicite holdninger til og vurderinger af danskheden som nødvendig forståelsesramme for kulturelle og samfundsmæssige sammenhænge.

Det er forståeligt, at dansk kultur og det danske samfund må udgøre fundamentet for læring og udvikling hos de danske studerende. Aktuelle læringsteorier fortæller jo netop, at vi for at kunne lære nyt, må bygge videre på noget allerede kendt (Illeris 2001). Den lærende må kunne benytte sit forståelsesberedskab og sine opnåede erfaringer for at kunne finde sammenhæng i og mening med nye kontekster.

Hans Gullestrup formulerer:

“... konstruktion af den faktiske virkelighed – af den iagttagede kultur – sker overvejende ubevidst som et resultat af aktørens egne værdier og verdenssyn og af hans egne erfaringer og viden. Den sker kort sagt på basis af hans eget mentale program og dermed på basis af hans egen kultur.” (Gullestrup 2003, s. 211)

Og videre:

“... man må have et vist kendskab til sit eget kulturberedskab for derigennem at kunne forbedre mulighederne for at tolke og forstå en anden kulturs manifesterede kultur ‘korrekt’.” (Gullestrup 2003, s. 200)

Det understøtter Aalborg Seminariums hensigter i studieordningen; jo bedre de studerende kender, kan reflektere over og forholde sig (kritisk) til egen kultur, jo lettere vil de kunne fungere som “kulturpersoner i bred forstand”. Jo mere fortrolig man er med sin egen kulturelle baggrund, jo bedre vil man være i stand til at reflektere over det nye og det anderledes i mødet med en anden kultur.

Men det må samtidig betyde, at elever med en anden kulturel ballast end den danske får det overordentligt svært når mødet med det danske er nyt og fremmed og således ikke præget af noget allerede kendt og trygt. Jeg vil kalde det et pædagogisk paradoks at flerkulturelle elever skal rummes i et uddannelsessystem som bygger på ideen om at tage udgangspunkt i den lærendes erfaringer og forudsætninger – vel at mærke med det forbehold at fundamentet er dansk!

I folkeskolen er 9,9% af eleverne tosprogede (Sørensen 2006) og det betyder at ca. hver 10. elev møder i skolen med risiko for at mangle de erfaringer og forståelser som læreren er uddannet til at tage udgangspunkt i, i sin undervisning.

### **Skolen og kompleksitet som grundvilkår**

Jeg har i det ovenstående skitseret hvorledes lærerstuderende uddannes med og i det danske samfund og hvilket paradoks det skaber i forhold til de flerkulturelle elever i folkeskolen. Det er imidlertid ikke rimeligt at konkludere, at Aalborg Seminariums studieordning udelukkende lægger op til at give de studerende en forståelse for egen kultur, da studieordningen medtænker et kendskab til børnenes forudsætninger og derved implicit forventer en evne til indlevelse og indsigt hos de studerende:

“I samarbejde mellem linjefag, pædagogiske fag og praktik øves (den studerende) i refleksion over og formidling af fag og emner i skolen, så undervisningen ses som brændpunktet mellem kulturens og fagenes udfordringer og børns og unges verden.”  
([www.aalsem.dk](http://www.aalsem.dk))

I denne formulering præciseres det, at det er vigtigt, at den studerende forstår at formidle sit fag så fagligheden stemmer overens med elevernes verden. For at kunne imødekomme kravet om en balancegang og et brændpunkt mellem kulturen, faglighed og elevernes verden er det således nødvendigt at læreren har indsigt i elevverdenen - og herunder elevernes erfaringsverden og forståelsesberedskab. Disse elevverdener er i henhold til ovenstående præget af kulturel diversitet eftersom 1/10 af eleverne ikke er etnisk danske. Holmen peger på, at ofte anskues minoriteter ud fra kulturelle stereotyper og generelle pædagogiske mangelsyn fordi minoritetsgrupper sættes i bås som en entydig gruppe med samme sproglige og kulturelle identitet

(Holmen 2005, s. 191). Årsagerne hertil kan være mange, men det er i nærværende artikel oplagt at se nærmere på, hvordan der reageres på den kulturelle kompleksitet der findes i skolen som følge af globaliseringen og dennes konsekvenser, som beskrevet i starten af artiklen.

Jeg vil bruge begreberne “flerkulturel og monokulturel begrebsliggørelse” (Holmen 2005) til at illustrere hvordan flerkulturalitet, som præmis for dagens skole, og den heraf følgende kompleksitet kan ses som en ressource. En monokulturel begrebsliggørelse af den sociale virkelighed betyder, at etnisk og sproglig kompleksitet opfattes som et problem; der kompenseres for diversiteten ved at tilpasse elevernes forudsætninger til skolen. Problemreduktion er således knyttet til tilegnelse af majoritetssproget, adfærdsregulering og påvirkning af kulturelle værdier. Hvis der derimod tages udgangspunkt i en flerkulturel begrebsliggørelse, erkender man etnisk og sproglig kompleksitet som et grundvilkår hvor der til stadighed udvikles nye dynamiske kulturelle identiteter. Spørgsmålet bliver, hvordan man udvikler en skole og en undervisning som sikrer at alle elever opnår høje skolefaglige kompetencer ved at medtænke kompleksiteten i befolkningsgrundlaget. Hvorledes kan undervisningen afspejle forskellige kulturer i et system domineret af dansk kultur? Fokus rettes mod såvel kompensatoriske foranstaltninger som mod en transformation af de nationale præmisser, skolen fungerer på (Holmen 2005).

Ovenstående betyder at vi ved at betegne den sociale virkelighed som flerkulturel erkender – og anerkender – at det samfund vi lever i, ikke er monokulturelt, og at den monokulturelle assimilationstanke ikke er tilstrækkelig, når vi søger at give alle en så kvalificeret uddannelse som muligt. Derudover tilbyder den flerkulturelle begrebsliggørelse, at vi kan se nærmere på, hvordan vi griber kulturel diversitet an i uddannelsessystemet.

## **En kultursensitiv læreruddannelse**

“... most teachers, but especially those from European American backgrounds, have been subjected to a monocultural education themselves and because they have had few personal experiences with diversity, it takes more than either a series of workshops or even more long-range activities to prepare them to teach students who may be very different from themselves in backgrounds, values, and experiences.” (Nieto 2002, s. 229)

Citatet rammer ind i ovenstående beskrivelse af den monokulturelle begrebsliggørelse. Vi har traditionelt undervist flerkulturelle elever ud fra den opfattelse, at jo hurtigere de tilegner sig dansk sprog, dansk kultur og danske værdier, jo lettere bliver det for systemet at rumme dem. Som jeg har antydnet, er det imidlertid et paradoksalt mål at opstille da vi i kraft af diversiteten ikke kan opnå en konsensus i vores kulturberedskab, og derfor ikke kan værdisætte rigtigt/forkert eller værre/bedre udelukkende på baggrund af majoritetens definitionsret. Den amerikanske professor Sonia Nieto er kritisk debattør indenfor multikulturel læring og undervisning samt læreruddannelser i USA. Hun diskuterer i sin bog “Language, Culture, and Teaching – Critical Perspectives for a New Century” hvorfor det er nødvendigt at indtænke kulturel diversitet i læreruddannelsen. Udgangspunktet er naturligvis amerikanske forhold og traditioner som ikke er direkte sammenlignelige med danske pædagogiske principper, men jeg mener alligevel, at Nieto har nogle væsentlige pointer som jeg vil inddrage i det følgende.

Et løsningsforslag på læreres manglende beredskab til at håndtere flerkulturalitet kan være et ønske om at tiltrække flere tosprogede studerende til læreruddannelsen. Denne tanke er der som sådan ikke noget forkert i, jeg kan følge tankegangen så langt, at det vil være en fordel at matche lærerstaben med elevtallet, så der uddannes flere lærere der tilhører etniske minoriteter. Men denne løsning kan ikke gøre det i sig selv. Det er nemlig ikke givet, at blot fordi man

tilhører en minoritet, kan man forstå og forholde sig til kulturel diversitet i sin undervisning. Flerkulturelle lærere kan således ikke automatisk undervise elever der er anderledes fra dem selv (Nieto 2002, kap. 9).

I stedet er det interessant at indtænke kompleksitetsaspektet i et løsningsforslag til at 'kultursensitivere' (begreb lånt af Nieto: culturally sensitive teaching) de lærerstuderende. Jeg har i det foregående slået fast, at idet vi betegner vores sociale virkelighed som flerkulturel, får vi mulighed for at forholde os til den etniske og sproglige kompleksitet som en ressource, frem for at føle kompleksiteten som et forstyrrende element i det naive forsøg på at bevare en monokulturel virkelighed. Gullestrup opdeler samværsformer imellem kulturelt forskellige individer i forskellige kategorier og jeg vil her fremhæve kategorien "ønsket om ligeværdigt kulturelt samvirke" (Gullestrup 2003, s. 197-199). I et ligeværdigt kulturelt samvirke arbejder grupper fra forskellige kulturer sammen med det formål, at alle parter opnår fordele gennem samvirket.

"Det virker umiddelbart indlysende, at en dybere indsigt og forståelse i samvirkeparternes forskellige kulturer vil virke fremmende for et sådan samvirke. For det første fordi de enkelte parter derigennem bliver bedre i stand til at forstå de andres handlemåde og dermed bedre i stand til at imødegå kulturbetingede konflikter. Og for det andet fordi de som følge heraf tillige bliver bedre i stand til at tilrettelægge deres egen måde at være på, således at de derigennem får mulighed for at forebygge kulturbetingede konflikter." (Gullestrup 2003, s. 197)

Når kompleksitet er karakteristisk for vores liv i en globaliseret verden er det vel ønskeligt, at vi lærer at reducere denne kompleksitet så vi finder sammenhæng i og mening med vores virkelighed. Gullestrup peger i ovenstående citat på, at en større indsigt i og forståelse for andre kulturer har betydning for egen handlen og gøren. Mødet med det anderledes og den deraf følgende kompleksitet kan således reduceres idet vi deltager i mødet med ønsket om et ligeværdigt kulturelt samvirke. Overført til læreruddannelsen betyder det, at de studerende skal opnå et kvalificeret kulturberedskab, som gør dem i stand til at forebygge kulturbetingede konflikter i mødet med elever, forældre, kollegaer osv.

Samme målsætning har Nieto da hun argumenterer for, at det er nødvendigt at uddanne lærerstuderende til mødet med det anderledes, så flerkulturelle elever i skolen støttes bedst muligt i deres læreprocesser. Nieto underviser i kurset "Multicultural Education" og efter at have arbejdet med flerkulturelle elever, diversitet og strukturelle magtdiskurser konkluderer hun, at målet med undervisning i flerkulturelle forhold ikke skal være konsensus. Det er en umulighed – husk på pointen med flerkulturel begrebsliggørelse – og det er desuden ikke nødvendigt eller hensigtsmæssigt at vi forsøger at gøre os ens. Målet må i stedet være at skabe et fællesskab som rummer diversiteten. Dette er helt i overensstemmelse med Thomas Ziehe som fastslår:

"Skolen skal være baseret på civiliserethed, på at vi alle har noget til fælles, nemlig at vi respekterer hinanden som forskellige." (Ziehe 2004, s. 77)

Ziehe advarer netop imod at vi gør skolen til et gruppeanliggende fordi dette har som konsekvens, at der er nogen, der ikke kommer med i gruppen (Ziehe 2004, s. 77). Men hvordan skabes et undervisningsmiljø hvori de studerende lærer at indgå i betydningsfulde relationer med individer eller grupper tilhørende en anden kultur samt medtænker flerkulturalitet i deres undervisning, ud fra den betragtning at fællesskabet skal rumme forskellighed?

## **Undervisning i kulturel diversitet – en udfordring til seminarierne**

Jeg har nu redegjort for nogle af de problematikker, der findes i kulturmøder, og lagt op til et bud på, hvad der kan være hensigtsmæssige mål for en undervisning i kulturel diversitet på lærerseminariet. Nieto pointerer, at det er indbildning at forestille sig, at lærerstuderende lærer at håndtere kulturel diversitet ved at deltage i et enkelt kursus indlagt i deres uddannelse. I stedet er det ønskeligt at 'multikulturalisere' læreruddannelsen så kultursensitiv undervisning indtænkes i hele uddannelsen og ikke reduceres til et punkt eller to i studieordningen. Det flerkulturelle perspektiv skal omhandle emner som privilegier, strukturel ulighed osv. og ikke reduceres til et romantiserende perspektiv såsom mad, højtider og helte. Diversitet skal altså angribes i forhold til sociologiske og politiske forhold. (Nieto 2002, s. 245).

Nieto definerer multikulturel undervisning som: "... antiracist education, basis education, important for all students, pervasive, education for all students, a process, and critical pedagogy." (Nieto 2002, s. 187). Hun anerkender at lærerstuderende har brug for 'guidelines' i deres læring, men disse guidelines må ikke tage form som tjeklister. Hun har udarbejdet forslag til undervisningsspørgsmål og -emner som kan være gavnlige til at fremme forståelsen for kulturel diversitet, fx:

"How can future teachers learn to accept the talents and skills students possess and incorporate them into the curriculum (rather than seeing students as a set of walking deficiencies)?" (Nieto 2002, s. 192)

Nieto vurderer det som væsentligt, at studerende får mulighed for at drøfte, hvordan lærere kan have indflydelse på elever, så de studerende kan blive opmærksomme på og reflektere over deres egne måder at agere på i lærergerningen. Ifølge Nieto er det et stort dilemma, at lærere selvsagt ikke kan undervise i noget, som de ikke kender, og at mange har begrænset viden uden for den traditionelle kanon. Hun opfordrer til eksemplarisk undervisning med ønsket om, at lærerstuderende oparbejder viden inden for mere utraditionelle områder og kobler denne viden sammen med den allerede eksisterende (Nieto, 2002, s. 191).

Ved at konfrontere studerende med kulturel diversitet i en sociologisk og politisk kontekst bliver det muligt, at de opnår et kulturberedskab der gør dem i stand til at anskue diversiteten i forholdet til flerkulturelle elever på en måde så de:

- Opnår indsigt i kulturelle forhold som er af afgørende betydning for elevernes måde at lære på
- Kan forholde sig til forståelseshorisonter som ikke er identiske med deres egne
- Erkender at undervisningsindhold og -former ikke kan retfærdiggøres ud fra en monokulturel tanke og at kulturetnocentrisme ikke er tilstrækkelig i dagens skole
- At egne stereotypiske fordomme er nødvendige for at reducere kompleksitet, men at de netop er fordomme og kan være utilstrækkelige i forsøget på at forstå det anderledes

Desuden skal læreren kunne skabe et fællesskab baseret på civiliserethed; ikke nok med at læreren i sin uddannelse skal opnå kompetencer til at reflektere over kulturel diversitet, hun skal også i sin lærergerning kunne lære sine elever hvordan de kan respektere hinanden som forskellige – og samtidig finde dét der gør, at der kan være tale om et fællesskab. Udfordringen er stor men når den søges løst, er vi et skridt nærmere Verdens bedste skole.



## Referencer

- Gullestrup, H. (2003). **Kulturanalyse – en vej til tværkulturel forståelse**. Akademisk Forlag
- Holmen, A. (2005). Tosprogethedspædagogik I: N. J. Bisgaard og J. Rasmussen, **Pædagogiske teorier**. (4. udgave) Billesø & Baltzer
- Illeris, K. (2001). **Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx**. Roskilde Universitets Forlag
- Kofoed, J. (1994). Midt i Normalen – Om minoriteter og den nationale idé. **Københavnstudier i tosprogethed**, bind 24. Danmarks Lærerhøjskole, Center for multikulturelle studier
- Nieto, S. (2002). **Language, Culture and Teaching: Critical Perspectives for a New Century**. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ziehe, T.(2004). **Øer af intensitet i et hav af rutiner**. Forlaget politisk revy
- Aalborg Seminariums studieordning (2005): [www.aalsem.dk](http://www.aalsem.dk) Lokaliseret 14/3-'06
- Udkast til regeringens globaliseringsstrategi (2006). **Fremgang, fornyelse og tryghed** <http://www.globalisering.dk/multimedia/Kap. 2.pdf>, lokaliseret 12/4-'06
- Sørensen, A. R. (2006). **Frafaldet på uddannelserne er større for etniske minoriteter end for andre unge. Har unge med etnisk minoritetsbaggrund særlige vejledningsbehov?**
- <http://www.koen-etnicitet.socialfonden.net/files/upload/frafald.doc> Lokaliseret 22/3-'06

## **Projektpædagogik i et multikulturelt perspektiv**

**Maria Madsen**

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

### **Abstract**

At undervise flygtninge- og indvandrere på et forberedelseskursus til lærer- eller pædagoguddannelsen har givet stof til eftertanke. Hvordan kan der skabes så optimale undervisningsrammer så muligt, for at integrere flygtninge og indvandrere i det danske uddannelsessystem og i det danske samfund generelt? Først kræves der en afklaring af kulturbegrebet. Næste skridt til læring er en afklaring af baggrund og forgrund. Læring er forbundet med dialog og refleksion, som kræver samspil med andre mennesker. Projektorganiseret gruppearbejde og læring i større fora, herunder via mail og chat i konferencesystemer, er måske nogen af svarene på læring i multikulturelle kontekster.

### **Hvad er kultur?**

Der findes et hav af definitioner på kultur. Antropologen Cathrine Hasse siger at kultur altid er i forandring og bevægelse, fordi vi forandrer kulturen og den forandrer os, men samtidig er kultur en blanding af tænkning og handlemønstre, altså hvordan vi vælger at forstå verden og hvordan vi vælger at handle i den.

En af de mest kendte kulturdefinitioner er skabt af den amerikanske antropolog Clifford Geertz. Han siger: "Kultur er et historisk overført betydningsmønster inkarneret i symboler, et system af nedarvede forestillinger udtrykt som symboler ved hjælp af hvilke mennesker kommunikerer, foreviger og udvikler deres viden om og holdninger til livet" (Geertz 1973, s.89). Geertz fortæller at kultur først og fremmest handler om betydning, symboler og forestillinger. Hvad tillægger vi f.eks. i vores del af verden betydning, mange vil vel sige penge og magt. Det prestigegivende er knyttet til besiddelser, huse, biler, osv. Ligesom indflydelsesrige stillinger har meget prestige, hvor man påvirker samfundet og dets organiseringer med sine synspunkter. Ofte kræver de indflydelsesrige stillinger også længerevarende uddannelser. Der er forskning som viser at nogen af de mest indflydelsesrige i det vestlige samfund er præster, læger og jurister, som det har været i århundreder. De værdier vi hylder tegner billedet af vores kultur, altså hvem vi er.

Kulturforskeren Hans Gullestrup har en lidt anden forståelse af kultur end Geertz. Geertz tager i sin definition nemlig, ikke højde for at kulturen er i forandring og bevægelse. At den tid er forbi, hvor generation efter generation videregiver en samlet kultur. Gullestrup siger i sin definition på kultur: "Kultur er den verdensopfattelse og de værdier, moralnormer og faktisk adfærd – samt de materielle og immaterielle frembringelser heraf – som mennesker overtager fra en foregående generation; som de – eventuelt i ændret form – søger at bringe videre til næste generation; og som på forskellig vis adskiller dem fra mennesker tilhørende andre kulturer" (Gullestrup 2003, s. 21).

Hvor Geertz i høj grad er optaget af symboler og mønstre, går Gullestrup videre og indfører forandringsaspektet, at kulturen er i bevægelse og forandring fra generation til generation, ligesom han sætter fokus på værdier og normer. Hvad tror vi på? Hvordan opfører vi os? Ligesom kulturen altid også har materielle udtryk, ligesom Geertz også anfører.

## Læring contra kultur

At lære i en multikulturel kontekst, betyder at man skal have særlig fokus på kommunikation, og Jæger skriver om kulturmødet i et læringsperspektiv, at mennesket er permanent lærende og erfarende, og forandrer sig hele tiden i interaktionen med de omgivelser man befinder sig i, så den offentlige debat kommer til kort i sit virkelighedsbillede, når den forøger at fremstille kultur og kulturel identitet som veldefinerede, urokkelige størrelser (Jæger 2006).

Også Lave & Wenger er optaget af at læring altid skal ses og forstås i relation til den kontekst de lærende befinder sig i. De taler om de såkaldte praksisfællesskaber hvor mennesker lærer sammen, men hvor læringen ikke kan løsrides fra den kontekst den er fremkommet i, hvor de mennesker som lærer sammen, er bundet sammen af netværk med erfarne og uerfarne deltagere. Disse praksisfællesskaber er udtryk for unikke samarbejdskulturer.

## Dialog og kritisk læring

Læringsforskerne Skovsmose, Alrø og Valero, har i deres rapport: Kommunikation, konflikt og matematiklæring i det multikulturelle klasseværelse, gjort sig til talsmand for en læring i den multikulturelle kontekst, som har rødder i de fire begreber: Intention, dialog, refleksion og kritik. For at kunne opnå den mest optimale undervisning er det centralt at den lærende ved hvad han vil lære og hvad han har brug for at lære. Denne afklaring betyder at undervisningen får en retning, dvs. den lærende har en intention. Og når intentionen er klar kan det videre arbejde begynde, hvor dialog med andre lærende og underviseren er central. I dialogen indgår refleksion og kritisk stillingtagen. Læringsforskerne taler om at etablere et såkaldt undersøgelseslandskab, hvor disse elementer kan indgå, i arbejdet på en konstruktiv læring i en multikulturel kontekst. Det er afgørende for den lærendes motivation for at lære er, at have opbygget en intention med læringen. I arbejdet på at finde intentionen, anvender Ole Skovsmose begreberne forgrund og baggrund, som betyder at den lærende bliver afklaret omkring sin baggrund, hvor kommer jeg fra? Dernæst og måske vigtigst af alt, at den lærende bliver bevidst om sin forgrund, hvor er jeg på vej hen? Hvad ønsker jeg at få ud af denne læringssituation? Når den lærende har afklaret dette, kan en intention med undervisningen udvikles, og den motiverede læring gå i gang (Skovsmose, Alrø og Valero 2005).

## Projektarbejde – en ramme for læring i et multikulturelt perspektiv

Projektpædagogikken har rødder i erfaringsbegrebet. I halvfjerdserne rullede der en bølge ind over Danmark, med tanker omkring nye undervisningsformer, som i større udstrækning byggede på elever og studerendes erfaringer, gerne i gruppeorganiseret projektarbejde. De læringsværdier som er knyttet til projektpædagogikken er forestillingen om, at det medejerskab som elever får i en læreproces, hvor de selv formulerer en problemstilling, skaber en særlig

motivation for arbejdet. Dernæst at den fagfaglige tænkning og professionerne er under opløsning (Laursen 2002), hvorfor der skal skabes nye måder at tænke faglighed og professioner på, hvor tværfaglig tænkning er en vigtig byggesten. Og projektarbejdsformen er ideel til tværfaglig tænkning. Derudover er det gruppeorganiserede projektarbejde fokuseret på læring i et socialt forum, som matcher mange af de læringsværdier som pt. er herskende, ikke mindst med læringsforskerne Skovsmose, Alrø og Valeros resultater in mente. Dvs. de fire elementer intention, dialog, refleksion og kritik som udvikles i et socialt læringsforum. Man kan spørge hvorfor vi skal arbejde med projektpædagogikken i det hele taget? Er den ikke yt? Jeg tror det ikke. Den er snarere kommet for at blive. Al skole og uddannelse er rettet mod elever og studerendes forberedelse til et kommende arbejdsliv, og her bliver arbejdet i større og større udstrækning tilrettelagt som projektorganiseret med mennesker som arbejder i teams. Dvs. skal vi forberede flygtninge og indvandrere først på en uddannelse som lærer eller pædagog, og dernæst indgå i et kommende arbejdsliv på denne baggrund, så er arbejdet med at forstå projektarbejde en vigtig forberedelse. Især mennesker som sigter på en pædagogisk uddannelse er afhængige af viden og kompetencer, omkring gruppe organiseret projektarbejde, da de fleste pædagogiske institutioner og skoler efterhånden organiserer både deres pædagogiske arbejde og deres interne kollegiale samarbejde efter disse principper. Viden om disse anliggender er altså afgørende for, at flygtninge og indvandrere kan blive integreret i det videre uddannelses- og arbejdsliv.

Det er dog vigtigt at forstå, at især i en multikulturel kontekst, hvor der kan optræde mennesker fra mange forskellige lande og med mange forskellige uddannelsesbaggrunde, der bør organiseringen i en projektgruppe ikke ske tilfældigt. Det kan være fordelagtigt at inddele efter interesseområder og/eller uddannelsesbaggrund. En fokusering på nationalitet alene vil sjældent bære frugt. Det kan også være en fordel at tænke projektpædagogikken ind i et bredere perspektiv, dvs. at etablere netværksgrupper på internettet, blandt kursisterne i relation til andre kursister på andre seminarier, ligesom det muligvis kan virke befordrende for det videre uddannelsesforløb evt. at indgå i netværk med faglige kontakter i de lande de er flygtet/flyttet fra. Den såkaldte IT-støttede læreproces kan være med til at stille skarpt på den faglige dialog mellem mennesker, som i nogen sammenhænge kan forplumres af irrationelle forhold i den direkte undervisning face-to-face.

Det vigtigste redskab i arbejdet som underviser er dog, ikke mindst i en multikulturel kontekst at have evne til at lytte, den norske antropolog Thomas Hylland-Eriksen siger: ” Dette er urenhedens, gråsonenes, usikkerhedens og flertydighedens verden, hvor fremskrittstroen er erstattet av ambivalens, hvor selvtilfredshet er erstattet av bekymring, hvor tilliten trues av mistenksomhet, og hvor evnen til å lytte er blitt viktigere enn noen gang tidligere”( Alrø og Kristiansen 2004, s. 11).

## Referencer

- Alrø, Helle og Marianne Kristiansen (2004). **Dialog og magt i organisationer**. Aalborg Universitetsforlag.
- Geertz, Clifford ([1973] 1993). **The Interpretation of Cultures**. London: Fontana Press.
- Gullestrup, Hans (2003). **Kulturanalyse – en vej til tværkulturel forståelse**. Akademisk Forlag.
- Jæger, Kirsten([2002] 2006). Interkulturel læring i et praksislæringsperspektiv. I: Jensen, Annie Aarup, **Læring og identitet i multikulturelle praksiskontekster**. Videnscenter for læreprocesser Aalborg universitet.

*Reflexen, Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet (ISSN 1901-5992), vol. 2, nr. 1, 2007.*

Laursen, Erik (2002). Projektpædagogik, konstruktivisme og individualisering. I: Anette Kolmos og Lone Krogh, **Projektpædagogik i udvikling**. Aalborg Universitetsforlag.

Skovsmose, Ole og Helle Alrø og Paola Valero(2005), **Kommunikation, konflikt og matematiklæring i det multikulturelle klasseværelse**. Aalborg Universitet.