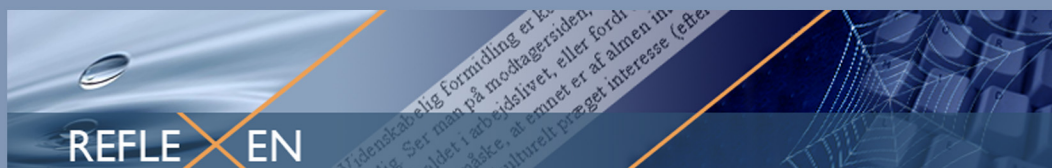


# Reflexen

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



---

## Perspektiver på forandringsarbejde i et hyperkomplekst samfund

---

Red. Betina L. Jensen,  
Christine W. Marshall  
Patrik K. Telléus  
Ulla Thøgersen

Vol. 4, nr. 1, 2009  
ISSN 1901-5992

**Reflexen**

Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi  
Maj 2009, vol. 4, nr. 1.

**© 2009 – 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:**

Betina L. Jensen  
Christine W. Marshall  
Patrik K. Telléus  
Ulla Thøgersen

**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>Betina L. Jensen, Christine W. Marshall, Patrik K. Telléus &amp; Ulla Thøgersen</b> Perspektiver på forandringsarbejde i et hyperkomplekst samfund .....	3
<b>Vicky Lindmark</b> At lære at lære på dansk: Når det at lære på dansk bliver til interkulturel kompetence .....	4
<b>Claus D. Christensen</b> Den interkulturelle sygepleje: Kulturelt beredskab som en kompetence i sygeplejen .....	10
<b>Lisbeth A. Mountfield</b> Fortæl den gode historie: Og arbejd med en organisations værdigrundlag .....	17
<b>Louise E. Krogsgård</b> Pædagogisk forandringskompetence: Perspektiver på meningsfuld kompetenceudvikling i moderne daginstitutioner .....	25
<b>Julie B. Jensen</b> Æstetisk didaktik i sygeplejerskeuddannelsens kliniske del: Kan æstetiske læreprocesser hjælpe de studerende til at stole på deres sanser som grundlag for læring og erkendelse i klinisk praksis? .....	30
<b>Julie B. Jensen</b> Bog anmeldelse: Inspiration til portfolio: Anmeldelse af bogen "Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv" .....	37

## **Perspektiver på forandringsarbejde i et hyperkomplekst samfund**

**Stud.mag. Betina Leth Leth, stud.mag. Christine Marshall,  
ph.d.-stipendiat Patrik Kjærdsdam Telleus & adjunkt Ulla Thøgersen**  
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet

Man skulle næsten tro, at det dejlige solskinsvejr har været med til at give de studerende ved Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi fornyet energi. De gode ideer er i hvert fald spiret frem sammen med forårsløvet og har blandt andet resulteret i, at vi i dette nummer af Reflexen kan præsentere en lang række spændende artikler.

Artiklerne i dette nummer stammer fra de studerende på Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser. Et studie som i høj grad er præget af tværfaglighed og som, måske netop derfor, søger mangfoldigheden i såvel teori som i praktisk problemløsning. Det er et studie som sætter fokus på kreativitet og innovation, hvilket også er afspejlet i artiklerne.

De perspektiver som i dette nummer Reflexen udforskes af de studerende, sætter i høj grad fokus på det forandringsarbejde, som må ses nødvendig, hvis vi fortsat skal udvikle os i det hyperkomplekse samfund vi har blevet til. Et samfund præget af en vidensproduktion, som overgår alt tidligere og en globalisering, der i princippet sætter alle mennesker i kontakt med hinanden. Det er et samfund præget af forandringer og konsekvensen, hvis vi ikke følger med er, at vi ikke længere udvikler os. Vi går i stå og vil ikke være i stand til at håndtere den stigende kompleksitet, som er i samfundet. ”Innovate or die”, som man siger.

Vores evne til at iagttage os selv og samfundet, og vores evne til at iagttage vores iagttagelser, er derfor også helt central, idet den sætter fokus på den mangfoldighed i iagttagelsesoptikker, som danner grundlaget for det samfund, vi forsøger at udvikle os i forhold til og som hjælper til at skabe kompleksitetsduelige mennesker.

At lære at tolke vores egne indtryk og udtryk, bliver derfor vigtig i forhold til at forstå os selv og andre, noget du kan læse mere om i artiklen ”Æstetisk didaktik i sygeplejerskeuddannelsens kliniske del”.

Du vil også kunne læse to artikler om, hvordan udvikling af interkulturel kompetence kan bruges til at skabe øget kulturforståelse og vidensdeling på tværs af kulturer, og til at sætte mangfoldigheden i spil.

Derudover er der artikler som udforsker, dels storytelling som en metode til bevidst at skabe kulturpåvirkning i organisationer og dels læring og forandring som et vilkår i moderne institutioner.

Som noget nyt har vi også i denne udgave af Reflexen valgt at bringe en boganmeldelse på en bog, som i høj grad har været aktuel på vores studie.

Med håb om inspiration, eftertanke og masser af spændende læsestof, sender vi hermed dette nummer af Reflexen i æteren.

God læselyst!

## **At lære at lære på dansk**

- når det at lære på dansk bliver til interkulturel kompetence

**Vicky Lindmark**

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

### **Abstract**

Når studerende fra kulturkredse med stor magtdistance indfinder sig i en dansk læringskontekst, bliver det at lære at lære på dansk synonymt med oparbejdelse af interkulturel kompetence, idet det i undervisningssituationen handler om at bygge ovenpå i forvejen kendt viden. Det er afgørende at undervisere af multikulturelle studerende skaber rammerne for denne oparbejdelse gennem dialogiske undervisningsformer. Dette kræver af de studerende, at de er villige til at befinde sig i en læringspiral, der løbende udfordrer deres forforståelse.

Formålet med denne artikel er at illustrere nogle af vanskelighederne, for multikulturelle studerende, ved at indgå i en dansk læringskontekst, hvor underviseren ikke er en autoritet og de studerende bør betragte deres medstuderende som ligeværdige med underviseren. Jeg vil med hjælp fra forskellige teoretikere søge at afdække væsentlige årsager til disse vanskeligheder og ligeledes påpege, at dette kan og bliver søgt afhjulpet. Det vil blive påvist, at den store magtdistance i de studerendes oprindelseskulturer ikke stemmer overens med ligeværdstanken i det danske uddannelsessystem, der afspejler modtagerkulturens lille magtdistance; hvorfor det bliver aktuelt at tale om at lære at lære på dansk. Et forberedelseskursus for indvandrere og flygtninge forbereder netop multikulturelle studerende på dette.

Den metodiske tilgang til denne artikel har været komparative litteraturstudier, samt deltagende observation.

### **Multikulturelle observationer**

Observationerne har fokuseret på 11 kvindelige studerende fra fortrinsvist den østasiatiske og den mellemøstlige kulturkreds. Observationerne har fundet sted på det 1-årige Forberedelseskursus for Indvandrere og Flygtninge (kaldet FIF-klasserne), der henvender sig til dem der gerne vil uddannes til pædagog eller lærer, men som har svært ved at opfylde adgangskravene for disse uddannelser; herudover har kurset til formål at give de studerende et indtryk af de studieformer og fagområder de vil møde på seminariet<sup>1</sup>. De data, der ligger til grund for denne artikel, er som nævnt frembragt gennem deltagende observation og som observatør dukkede temaet for denne artikel op, idet det ikke var muligt at indgå på lige fod med de studerende i undervisningen. Allerede ved præsentationen af mig den første dag, tillagde de studerende mig en myndighed, som de ikke tillægger hinanden, men nærmere lignede den, de tillagde underviseren, idet jeg allerede er uddannet pædagog og således ansås som en autoritet frem for en ligeværdig. Det lykkedes dog forholdsvist hurtigt at opbygge relationer med en række

---

<sup>1</sup> Observationerne foregik i april 2008 på Pædagogseminariet i Aalborg.

nøgleinformanter, der ud fra deres forskellige positioner gav mig værdifulde oplysninger, ud over dem jeg fik fra observationerne af den formaliserede undervisning.

Det korte observationsforløb kan på ingen måde danne en valid ramme for generaliseringer; ikke desto mindre mener jeg, at det kan give anledning til at fokusere mit blik i en retning. Så når jeg siger, at det var et tema, der dukkede op gennem observationerne, skal dette forstås som et tema jeg med min forforståelse og dermed ikke som et tema, der blev udspecificeret af de studerende eller underviseren. Temaet, som denne artikel vil udbygge, er således fremkommet gennem mine observationer, men vil blive belyst ved hjælp af litteraturstudier. Det er min hensigt med denne artikel at beskrive, hvad kultur er og hvordan det at se på bare en enkelt kulturdimension vil influere på vores syn på deltagerforudsætninger for at indgå i undervisningen.

## **Kultur som mental programmering**

For at forstå den multikulturelle påvirkning af de observerede undervisningssituationer må begrebet kultur først indkredses. Gullestrup definerer således kultur som værende:

”... 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 2007, s. 21).

Denne definition illustrerer ganske udmærket, hvorledes kultur kan forstås, som den bagage de multikulturelle studerende har med sig ind i FIF-klassen; deres verdensopfattelse, værdier, moralnormer og adfærd er kulturelt bestemt og ligger til grund for den forforståelse de bringer med ind i en undervisningssituation. Hofstede betegner dette som, den kollektive mentale programmering mennesker opnår gennem erfaring i en bestemt kultur. Således skal kultur forstås som tillærte og ikke nedarvede tanke-, følelses- og handlemønstre (Hofstede 1999).

Gennem mine observationer blev det ret hurtigt åbenlyst, at de multikulturelle studerendes mønstre adskilte sig fra danske studerendes på en række punkter. Nedenstående afsnit vil søge at bringe os nærmere den forforståelse, som de studerende i FIF-klasserne har med sig i undervisningen.

## **Lille kontra stor magtdistance**

Hofstede angiver fire modsætningsprægede kulturdimensioner til indkredsning af forskelligheder i kulturer: Magtdistance, kollektivism versus individualisme, femininitet versus maskulinitet samt usikkerhedsundvigelse. Jeg har valgt at benytte mig af begrebet magtdistance-dimensionen til at belyse mit tema yderligere.

Kulturkredse som den østasiatiske og den mellemøstlige har uddannelsessystemer, hvis grundlag og værdier ligger langt fra det danske uddannelsessystem. Disse kulturkredse karakteriseres bl.a. ved en stor magtdistance, der af Hofstede defineres ved:

”den grad, som mindre magtfulde medlemmer af institutioner og organisationer i et land forventer og accepterer, at magten er ulige fordelt.” (Hofstede 1999, s. 47)

Den nordiske kulturkreds er karakteriseret ved lille magtdistance og det har den betydning for læringskontekster, at læreren forventes at behandle de studerende som jævnbyrdige, idet mentaliteten i disse kulturer betegnes som egalitær. Heri ligger det danske uddannelsessystem, med undervisning, der er elevcentreret og opfordrer til spørgsmål og dialog.

Den store magtdistance kommer omvendt til udtryk i et uddannelsessystem ved ulighed mellem lærer og elev på grund af en elitær mentalitet og gennem undervisning, der lægger vægt på fakta, og at det er den agtede lærers opgave at overføre denne (Hofstede 1999). Det må således forventes, at studerende fra kulturer med stor magtdistance har en kollektiv programmering for, hvad der forventes af dem i en uddannelsessituation og at det tydeligt kan observeres, hvordan den faktiske adfærd afspejler denne programmering.

## **Undervisningstilgange**

Når vi taler om det danske uddannelsessystem, må vi nødvendigvis introducere det sted hvor den kollektive mentale programmering begynder på institutionelt niveau; den danske folkeskole. Denne bygger på tanker om livsoplysning og social solidaritet, som stammer helt tilbage fra Grundtvigs tid. Gennem det danske uddannelsessystem opfordres eleverne og senere hen de studerende til refleksion gennem dialogisk undervisning og projektarbejde; undervisningsmetoder, der baserer sig på den induktive tilgang. Denne tilgang placerer underviseren i en rolle som konsulent og som tilrettelægger af læringskontekster, der understøtter de studerendes proces med at begribe og løse opgaver.

Omvendt ser det ud i kulturkredse, der ligger langt fra den nordiske, så som den østasiatiske og den mellemøstlige, hvor undervisningen mest af alt har baseret sig på den deduktive tilgang. Hovedformålet er her, at den konkrete viden, der formidles direkte fra læreren og over til eleven, kan reproducere når der er behov for det; dette resulterer i udenadslære (Kromayer 1995).

Forskellene i disse tilgange afspejles, som følge heraf, i vidt forskellige forventninger til elev-/studerenderoller. Det forudsættes således i kulturer med lille magtdistance, at den studerende tager ansvar for egen læring og deltager i forskellige læringskontekster med fokus på fællesskab. I kontrast hertil forudsættes det altså i kulturer med stor magtdistance, at det er læreren der ved besked og har ansvaret for at videregive den rette viden til eleverne, hvilket sætter eleven i en mere passiv modtagerrolle.

## **Undervisningsmetoder og læringstyper**

Den ovenfor omtalte forskel i magtdistance reflekteres tydeligt i forholdet mellem de studerende i FIF-klassen og underviseren. Når undervisningen er i gang lytter de studerende til underviseren som en autoritet, men jeg observerede, at de ikke lytter til de medstuderende i samme grad, hvilket sandsynliggør, at de medstuderende ikke opfattes som bidragydere i læringskonteksten, hvis spørgsmål og svar kan generere ny viden.

Underviseren benytter sig af induktive undervisningsmetoder, mens de studerende forsøger at lære fakta udenad; det der kræves af elever ved en deduktiv tilgang. Et eksempel:

Underviseren spørger ind til, hvad de studerende har lært på et besøg i zoologisk have, hvorefter en af de studerende finder sine noter frem og fremlægger faktisk viden om de forskellige dyr de har set. Underviseren spørger derefter ind til, hvad de studerende syntes og tænkte om turen i forhold til selv at skulle have børn med derhen som pædagoger eller lærere. Først her fortæller de studerende, at de oplevede det som ganske grænseoverskridende, at de var blevet bedt om at røre ved dyrene, hvorefter der følger en diskussion om forhold til dyr i deres kulturer; disse anses oftest som både farlige og uhygiejniske. Denne diskussion involverede både underviser og flere studerende.

Multikulturelle studerende har brug for interkulturel kompetence, når de skal agere i en dansk uddannelseskontekst og når de skal lære at lære på dansk. Der er ikke tale om, at de studerende skal assimilere sig til det danske samfund, nærmere er der tale om en integration, hvor de studerende vedligeholder normer og holdninger, der er vigtige i deres egen kultur, og så i tilgift hertil tilegner sig den nye kulturs sprog, normer og værdier (Kromayer 1995); her de værdier der ligger til grund for det ligeværdige forhold mellem underviser og studerende. Det vil med andre ord sige, at det ikke forventes, at de studerende skal omprogrammere deres mentale program, snarere skal de bygge oven på. Aktuell læringsteori viser os jo netop, at vi bedst lærer noget nyt, når vi bygger ovenpå det, vi allerede har lært (Illeris 2001); helt specifikt det Mezirow kalder læring gennem eksisterende meningskemaer, hvor ny viden assimileres til allerede eksisterende strukturer (Mezirow 1990).

Mezirow bliver tillige bragt i anvendelse for at forklare den læring, der finder sted i interkulturel kommunikation. Han illustrerer flere måder læring kan finde sted på og ligeledes illustreres de refleksionsformer, der følger denne læring (Whalley 1997):

- Læring gennem allerede eksisterende meningskemaer; er den tidligere omtalte form hvor ny viden uproblematisk bliver assimileret.
- Læring af nye meningskemaer; her er der tale om at ens vidensfelt bliver udvidet
- Læring gennem transformation af meningskemaer; her er det en betydelig form for læring, der resulterer i nye fortolkninger af en situation.
- Læring gennem transformation af meningsperspektiver; en læring som i situationer hvor forståelsen ikke rækker og forudantagelser må revurderes. Denne form for læring forekommer sjældent.

De tre refleksionsformer der knytter sig til disse typer af læring er følgende (Whalley 1997):

- Indholdsrefleksion; en refleksion over det der opfattes eller handles på baggrund af.
- Procesrefleksion; en refleksion omkring, hvordan der gennemføres en funktion med det at handle og opfatte som der gøres.
- Præmisrefleksion; en refleksion over, hvorfor der opfattes og handles som der gøres.

Både indholds- og procesrefleksion knytter an til de tre øverste læringstyper hvorimod præmisrefleksion, som sjældent forekommer, kan føre til revurdering af forudantagelser – og vil således være en vidtrækkende læringsform.

Ovenstående peger altså i retning af en underviser, der medtænker de meningskemaer og meningsperspektiver de multikulturelle studerende bringer med sig ind i læringskonteksten og hvordan de studerende kan tilegne sig interkulturel kompetence gennem undervisningen. Alttså skal undervisning af multikulturelle studerende arbejde med den interkulturelle kompetence.



Vejen til styrkelse af de studerendes interkulturelle kompetence går via oparbejdelse af ligeværdig interkulturel kommunikation.

## **Interkulturel kommunikation**

De problemer, der kan opstå i en dansk læringskontekst, kan således skyldes, at den interkulturelle kompetence hos de involverede parter ikke er oparbejdet. Gennem undervisningen vil de studerende med hjælp fra hinanden og undervisere kunne oparbejde en sådan. Den dialogiske undervisning udgør basen for den interkulturelle kommunikation, som vi har set i eksemplet ovenfor. De studerende fortæller i eksemplet om deres kulturers syn på dyr og sammenligner med både hinandens kulturer og den danske kultur; kommunikationen bliver herved interkulturel. Byram angiver fem elementer, som angiver niveauer i den kulturelle kompetence, som de kommer til udtryk gennem den interkulturelle kommunikation (Byram 2000):

- Holdninger (Savoir être); åbenhed omkring værdien af egen og andres kulturer.
- Viden (Savoirs); om sig selv, om andre og om de generelle processer, der kendetegner interaktion på det individuelle og det samfundsmæssige plan.
- Færdigheder i at fortolke og relatere (Savoir comprendre); evnen til at fortolke dokumenter eller begivenheder fra en anden kultur, for at kunne forklare og relatere til dokumenter og begivenheder i ens egen kultur.
- Færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion (Savoir apprendre/faire); evnen til at tilegne sig ny viden om en kultur og kulturelle praksisformer, og ligeledes bidrage med sin viden og sine holdninger og færdigheder i forbindelse med det at lære at interagere.
- Kritisk kulturel bevidsthed og politisk dannelse (Savoir s'engager); evnen til at vurdere kulturelle forskelle.

Ovenstående eksempel indikerer en tilstedeværelse af både savoir être, savoir comprendre og savoir apprendre/faire og illustrerer således, at de studerende og underviseren efter 8-9 måneders kursusforløb har opnået en vis grad af interkulturel kompetence og de studerende viser ydermere en bevidsthed om, at deres tænkning er kulturelt bestemt; de forklarer, at det er grænseoverskridende at røre ved dyr, fordi de i deres kultur betragtes som farlige. Gennem denne interkulturelle kommunikation oparbejder de studerende deres interkulturelle kompetence, men ikke kun det; de bliver ført ind i den danske undervisningskontekst, der bl.a. bygger på dialog og diskussion.

Lignende principper findes hos Woodin, når hun beskriver tandem learning som en interkulturel aktivitet (Woodin 2001). Den interkulturelle læring bygger her på autonomi med ansvar for egen læring, men også på det reciproke med ansvar for den medstuderendes læring; principper, der i den grad er deltagerorienteret og baseret på de studerendes egne valg og interesser: Netop disse principper, mener Woodin, er grundlaget for en succesfuld interkulturel læring. Det vil med andre ord sige, at den interkulturelle aktivitet, hvor det kræves af de studerende selv at deltage i undervisningen hjælper dem med at oparbejde interkulturel kompetence og dermed at lære at lære på dansk.

## **Fra interkulturel kommunikation til interkulturel kompetence**

Når de studerende begynder i FIF-klassen er det som nævnt, for at kunne få et indblik i, hvordan det er at studere til pædagog eller lærer. Underviserne har således et år til at forberede de

studerende på dette studieliv og en af måderne hvorpå dette bliver gjort er, som omtalt, ved den dialogiske undervisningsform. Underviseren illustrerer ved sine spørgsmål og gennem undervisningen generelt, at det er vigtigere at uddrage mening end faktisk viden og der lægges vægt på den enkelte studerendes erfaringer. Denne undervisningsform er med til at give de studerende interkulturel kompetence, ikke kun med hensyn til at være pædagog- eller lærerstuderende i Danmark, men også med henblik på senere hen at arbejde i en dansk institution, hvor den lille magtdistance også kommer til udtryk.

Gullestrup mener, at oparbejdelsen af interkulturel kompetence finder sted i en spiralsnoet proces, der til stadighed giver større forståelse for egen oprindelseskultur såvel som for modtagerkulturen (Gullestrup 2007). Det er altså nødvendigt for multikulturelle studerende i danske undervisningskontekster at befinde sig i en stadigt stigende forståelsesspiral mod øget kulturforståelse. Dette betyder, at deres forforståelse og kollektive mentale programmering løbende bliver udfordret ligeså vel, som det kræver en underviser, som selv er villig til at lade sig udfordre. Det må ligeledes forventes, at underviseren er bevidst om afgørende kulturforskelligheder, ikke mindst forskellen i magtdistance, for at det kan blive muligt for de studerende at leve op til de krav, der stilles til dem i den undervisningskontekst de sammen indgår i.

Afslutningsvis vil jeg kort vende tilbage til eksemplet: Underviseren anerkender den studerendes forforståelse og sikrer, at denne bliver bevidst ikke kun for den studerende selv, men for hele gruppen af studerende, idet han lader hende fortælle om det enkelte dyr, hvorefter han ved hjælp af spørgsmål støtter den studerende i en anden undervisningsform end den deduktive. Den dialogiske undervisning bliver hermed en realitet.

## Referencer

- Byram, M. (2000, 22. november). **Evaluering af interkulturel kompetence**. Lokaliseret d. 4. juni 2008 på World Wide Web:  
<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr18/byram.html>
- Gullestrup, H. (2007). **Kulturanalyse: en vej til tværkulturel forståelse** (4. udgave). Akademisk forlag.
- Hofstede, G. (1999). **Kulturer og organisationer** (2. oplag 2002). Handelshøjskolens Forlag.
- Illeris, K. (2001). **Læring: aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx** (5. oplag 2004). Roskilde Universitetsforlag.
- Kromayer, H. (1995). **Kulturforskellighed: et møde mellem danske pædagoger og lærere og børn fra etniske mindretal** (4. oplag 2002). København: Psykologisk Forlag.
- Mezirow, J. (1990). Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring. I: Illeris, K. (red.) (2000), **Tekster om Læring** (s. 67-82). Roskilde Universitetsforlag.
- Whalley, T. (1997). Culture learning as transformative learning. I: Byram, M. (ed.), **Face to Face: Learning 'Language-and-culture' through visits and exchanges** (s. 102-119). Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Woodin, J. (2001). Tandem Learning as an Intercultural Activity. I: Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (eds.), **Developing Intercultural Competence in Practise** (s. 189-202). Multilingual Matters.

## **Den interkulturelle sygepleje**

- kulturelt beredskab som en kompetence i sygeplejen

**Claus Dam Christensen**

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

### **Abstract**

De interviewede sygeplejersker mangler interkulturelle kompetencer i plejen af patienter med anden kulturel baggrund. Sygeplejerskerne har problemer i deres praksis med at forstå den adfærd, reaktioner, og forventninger patienter med anden kulturel baggrund kommer med. Problemerne skyldes i stor grad de manglende redskaber til at kommunikere med disse patienter, hvilket resulterer i uhensigtsmæssig pleje, misforståelser og frustrationer blandt sygeplejerskerne.

Jeg vil i denne artikel tage udgangspunkt i pjecen ”Sundhedsprofessionelle i en multikulturel verden”. Her vil jeg fremhæve de anbefalinger, de stiller til rådighed for at løse problematikken omkring sygeplejerskernes interaktion med patienter med anden kulturel baggrund og vurdere om, disse er tilstrækkelige. Jeg vil argumentere for, igennem en interviewundersøgelse, at disse anbefalinger ikke er tilstrækkelige i forhold til sygeplejerskernes praksis, og at der mangler noget bagvedliggende i form af viden om eget kulturberedskab, og hvordan dette spiller ind i plejen af patienter med anden kulturel baggrund. Dette gøres igennem Hans Gullestrup og Iben Jensens kulturbegreber, hvor også handlingsdimensionen af Michael Byams kulturteori og Per Schulz Jørgensens tre kernekompetencer vil blive inddraget for at anskueliggøre vigtigheden af interkulturel kompetence. Derefter vil jeg diskutere disse teorier for til sidst at komme med et bud på, hvad der er relevant at medtænke i et fremtidsperspektiv med henblik på et kursus eller uddannelsesforløb for sygeplejersker og sygeplejerskestuderende.

### **”Sundhedsprofessionelle i en multikulturel verden”**

Ifølge Sundhedsstyrelsens pjece, ”Sundhedsprofessionelle i en multikulturel verden”, er cirka 7 % af befolkningen i Danmark fra ikke-vestlige lande, hvilket også afspejler sig i patientsammensætningen på hospitalerne. Disse patienter møder, som alle andre, sundhedsvæsenet med en forventning og et krav om ordentlig pleje, omsorg og behandling. Mødet mellem sygehuspersonale og patienter med anden kulturel baggrund kan være præget af forestillinger og usikkerhed fra begge parter, som blandt andet bunder i forskellige forventninger til mødet mellem patient og sundhedsvæsen. Pjecen sætter fokus på sundhedsvæsnets møde med patienter med anden kulturel baggrund og tager udgangspunkt i de dilemmaer, sygeplejerskerne kommer ud for i deres daglige pleje af patienter med anden kulturel baggrund. Sprogbarriere, signalforvirring og tolkebistand er blandt de emner, som bliver behandlet i pjecen. Pjecen giver udtryk for, at viden om andre kulturer ikke er nødvendigt, da det kan føre til stereotypisering af kulturer. I forlængelse deraf gives der anbefalinger til, hvordan man sprogligt kan gribe mødet med patienten med anden kulturel baggrund an. Her anbefales, at man spørger til patientens kulturelle identitet, patientens egen vurdering af sin sygdom og dens betydning i patientens liv, sociale forhold og væsentlige livserfaringer (Sundhedsprofessionelle i en multikulturel verden 2007).

Her er det bemærkelsesværdigt at se, at der ikke tages højde for, hvordan sygeplejerskernes kulturelle beredskab spiller ind på plejen. Disse kan efter min mening have den effekt, at anbefalingerne ikke får den hensigt som er meningen, nemlig at man bryder den stereotypisering af kulturer som finder sted. Derfor er det vigtigt med en interviewundersøgelse for at se, hvorledes disse anbefalinger giver sig ud i sygeplejerskernes praksis.

### **Tilgang til felten**

I interviewundersøgelsen deltog fem sygeplejersker fra fem forskellige afdelinger på to forskellige sygehuse, der alle arbejder indenfor forskellige plejeområder med høj frekvens af patienter med anden kulturel baggrund. Formålet med interviewundersøgelsen var at indsamle viden, fortællinger og erfaringer omkring mødet med patienter af anden kulturel baggrund igennem sygeplejerskernes beskrivelser af deres arbejde på sygehuset. Interviewene blev gennemført i samarbejde med to andre studerende.

Måden, hvorpå interviewundersøgelsen blev gennemført var igennem det kvalitative forskningsinterview, som har til formål at hente beskrivelser af de interviewedes livsverden med henblik på at fortolke de meninger, der kommer ud af de beskrevne fænomener (Kvale 1997, p. 41). I forhold til det valgte antal interviewpersoner, er det ifølge Kvale tilstrækkeligt, idet formålet er at forstå verden som den opleves og bliver beskrevet af de interviewede sygeplejersker igennem deres arbejde på sygehuset med patienter med anden kulturel baggrund (Kvale 1997, p. 108).

Selve interviewene blev gennemført som semistrukturerede interviews. Den semistrukturerede interviewform er præget af en større åbenhed og lavere grad af struktur, som vil sige, at interviewpersonen er med til at forme interviewet. Interviewene var udformet som en ramme af spørgsmål, hvor der var plads til, at interviewerens kunne følge op med enkelte spørgsmål for at få svarene uddybet (Scott & Usher 2006, p. 134).

Interviewundersøgelsen tog afsæt i et fænomenologisk perspektiv. Et fænomenologisk perspektiv omfatter fokus på livsverdenen, åbenhed overfor interviewpersonernes oplevelser, præcise beskrivelser forrang, et forsøg på at sætte forforståelsen i parentes og en søgen efter konstante og væsentlige betydninger i beskrivelserne (Kvale 1997, p. 49). Samt en hermeneutisk forståelse, idet jeg efterfølgende fortolker og forsøger at nå frem til en gyldig og almen forståelse af interviewteksten (Kvale 1997, p. 56). Denne tilgang til felten, som interviewundersøgelsen var bygget op efter var i dette tilfælde relevant, eftersom interviewundersøgelsen ikke havde til hensigt at opstille lovmæssigheder eller generalisere ud fra de gennemførte interviews, men at søge efter mening og forståelse ud fra sygeplejerskernes beskrevne oplevelser af verden.

I forhold til forforståelsen kan det, ifølge Martin Heidegger, ikke helt lade sig gøre at lægge sin forforståelse fra sig, den vil altid spille ind, både i interviewsituationen og den efterfølgende tekstfortolkning. Det handler for Heidegger om, at man gør sig sin forforståelse bevidst (Langdridge 2004, p. 278). Herudfra kan siges, at jeg har gjort mig min forforståelse bevidst og forsøgt at lægge den fra mig.

### **Empiri**

I forhold til interviewundersøgelsen bemærkes det, at de interviewede sygeplejersker valgte at se kulturer og kulturmøderne ud fra deres eget perspektiv, det vil sige i forhold til, hvad de

tror, er rigtigt efter deres forståelse:

”... det at med, at blå øjne og lyst hår, det der har de sådan en jalousi, at det er endnu værre end hvis jeg havde været mørkhåret og brune øjne” (Maria).

Som Gullestrup udtrykker det:

”Denne konstruktion af den faktiske virkelighed – af den iagttagede kultur – sker overvejende ubevidst som et resultat af hans egne erfaringer og viden” (Gullestrup 2007, p. 211).

Dette kan, ifølge Gullestrup, resultere i **kulturetnocentrisme**, som vil sige, at de subjektive oplevelser sygeplejerskerne tilegner sig bliver gjort til en objektiv virkelighed for dem. Dette kan betyde, at man bliver fastlåst i sit eget kulturberedskab, og derved kan der være større chance for fejltolkninger og misforståelser i plejen af patienter med anden kulturel baggrund (Gullestrup 2007, p. 190). Det ses endvidere i de problemer der opstår i plejen af patienter med anden kulturel baggrund, at de udtrykkes som praktiske problemer og løses igennem en praktisk håndtering, hvilket dette citat afspejler:

”Jeg har oplevet en enkelt gang en somalisk kvinde som spyttede på gulvet...”

”Så må de få en spand at spytte i, hvis det var” (Bolette).

For at undgå disse konfrontationer, grundet de manglende redskaber, giver sygeplejerskerne enten op eller tager over for patienten i plejen, hvilke de sygeplejeetiske og faglige retningslinjer ikke tillader, som dette citat anskueliggør:

”... så ringer jeg tjekker... hvordan går det og har I husket at sende en blodprøve ind, og har I husket tiden til ambulatoriet...” (Grethe)

Det, der bemærkes som en bærende faktor for disse kommunikationsproblemer, består i, at den faglige tilgang oftest bliver en hindring i formidlingen af pleje og behandling af patienter med anden kulturel baggrund, grundet de forskellige opfattelser de to parter har til pleje og behandling, hvorfor sproglige barrierer opstår.

Endvidere gør sig gældende, igennem interviewene med sygeplejerskerne, at de tilkendegiver at have brug for flere handleredskaber grundet den stigende frekvens af patienter af anden kulturel baggrund:

”... det tænker jeg helt sikkert man skulle undervises i, ikke bare læse i en artikel. Jeg tænker, der er selvfølgelig noget fokus på det på sygeplejerskeskolerne, men jeg tænker godt det kunne være specielt, når vi kommer ind i en mere og mere multikulturel kontekst” (Bolette).

Ud fra ovenstående interviewundersøgelse gives der udtryk for, at det kræver mere end anbefalinger at bryde de sproglige barrierer, det kræver viden om eget kulturberedskab for at få bedre mulighed for at forstå andre kulturer for derved at kunne kommunikere hensigtsmæssigt med patienter med anden kulturel baggrund.

### **Vigtigheden af et kulturelt beredskab**

Igennem interviewundersøgelsen viste det sig, at de interviewede sygeplejersker ikke var bevidste om deres eget **kulturelle beredskab**, hvilket ifølge Gullestrup er vigtigt i forhold til at forstå den anden kultur:

“... 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 2007, p. 200).

Det handler om at se de begrænsninger og muligheder, kulturen rummer for den enkelte sygeplejerske eller gruppen på afdelingen, og hvilke forsvarsmekanismer og fremtidsperspektiver der ligger mere eller mindre indbygget i sygeplejerskernes egen kultur.

Gullestrup tilføjer desuden at:

”Behovet for at tilegne sig en værdineutral forståelse af en anden kultur for derigennem bedre at forstå sin egen kultur opstår netop i kontrastvirkningen mellem ens egen og den fremmede kultur” (Gullestrup 2007, p. 200).

Derved ses det, at des bedre sygeplejerskerne kender, og kan forholde sig til egen kultur, des lettere vil de have ved at kommunikere med patienter med anden kulturel baggrund. Ikke dermed sagt, at man der ud fra kan bestemme, hvordan de enkelte kulturer fremover skal behandles i forhold til andre, hvilket ifølge Iben Jensen vil være essens tænkning, det handler også om at være opmærksom på, efter Iben Jensen:

- at man ikke kan betragte kultur som noget iboende i den enkelte, men som noget, der skabes mellem mennesker.
- at kultur ikke er noget alle medlemmerne indenfor et givet fællesskab er enige om.
- at kultur ikke alene bestemmer en persons handlinger, da andre sociokulturelle forhold, som køn, alder, uddannelse med mere, er medvirkende faktorer (Jensen 2002, p. 155).

Der ud af opstår begrebet **interkulturel kompetence**. Interkulturel kompetence er blandt andet at være opmærksom på, at folks opfattelser hænger sammen med, hvad de har lært er rigtigt i forskellige situationer. Iben Jensen lægger derfor vægt på den grundlæggende respekt for andre mennesker, uanset kulturel baggrund, hvor man skal respektere, at den anden person kan have andre erfaringer end en selv. Hun udtrykker det således:

”Den grundlæggende respekt kommer altså, i modsætning til hvad man måske skulle tro, ikke af, at man sætter sig helt i den andens sted, men snarere af, at man gør sig klart, at man ikke har de samme erfaringer og derfor ofte handler forskelligt” (Jensen 2002, p. 157).

Og tilføjer desuden:

”... at det at have en interkulturel kompetence er at have en overordnet bevidsthed om hvordan og hvornår man skal være opmærksom på, at kultur spiller ind i folks handlinger” (Jensen 2002, p. 156).

Dette kan ses sammenhængende med Byram, der dog tilføjer en handlingsmæssig dimension, når han siger at:

”En person der har en vis grad af interkulturel kompetence, er således i stand til at se relationer mellem kulturer - både inden for samme samfund og imellem forskellige samfund - og er i stand til at formidle mellem dem, dvs. fortolke hver af dem i lyset af den anden, enten for sig selv eller for andre. Det er også en person der har en kritisk eller analytisk forståelse af (dele af) deres egen og andre kulturer, én der er bevidst om sit eget perspektiv, bevidst om hvordan ens tænkning er

kulturelt bestemt, én som ikke tror at ens egen forståelse og ens eget perspektiv blot er de naturlige” (Byram 2000)

I forhold til plejen af patienter med anden kulturel baggrund er en interkulturel kompetence altså evnen til at tilegne sig viden om den anden kultur, at have evnen til at lære af den anden kultur og ændre synspunkter, samt at kunne begå sig i sociale situationer med patienten herud fra.

Tilegnelsen af disse kompetencer kan ses i forhold til Per Schulz Jørgensen som opridser tre kernekompetencer, som han finder væsentlige i videnssamfundet:

- Faglig kompetence.
- Forandringskompetence.
- Social kompetence

Med faglig kompetence henvises til den grundlæggende færdighed, der skal præsteres, som en praktisk kunnen, men også som en viden og en vidensressource, som indeholder det at kunne indhente viden, skabe og bearbejde viden, omfortolke og forholde sig til. Her ligger også den praktiske kvalifikation, der kræves i forhold til udfordringerne, samt kravet om fortsat at lære, det vil sige, opnå viden, at kunne forholde sig til viden og at inddrage den informationsmængde, som er nødvendig.

Forandringskompetence er defineret som evnen til at forandre sig, for at holde sig på omgangshøjde med de nye udfordringer. Det betyder en grundlæggende åbenhed over for læring og en faktisk mobilitet. Det vil sige, evne til at flytte sig, fysisk og mentalt, altså at kunne skifte synspunkt. Kulturen lægger op til udveksling og forandring af viden, nye måder at se, forstå og perspektivere den gældende viden på. Forandringskompetence er en holdning og indstilling med hensyn til at turde det kreative og grænseoverskridende. Der er i virkeligheden tale om en åbenhed med hensyn til at være skabende.

Social kompetence er evnen til at kunne håndtere de sociale situationer, heri ligger både sociale færdigheder, indlevelse og tilknytning til andre. De sociale færdigheder er et spørgsmål om at kunne ”spillereglerne” i det sociale, det vil sige, kunne ”begå sig” inden for den sociale situation og kultur med den særlige egenart, den rummer det pågældende sted. Indlevelse henviser til at kunne leve sig ind i en situation og forstå den med de rammer og muligheder, der er. Det tredje aspekt, tilknytning, drejer sig om involvering og det at kunne placere sig selv i ”et indre forhold” til mennesker, man spiller sammen med. Det handler om, hvor motiveret man er, og hvor åben man er i forholdet. Andre vigtige sider af det sociale ”beredskab” drejer sig om sproglige og kommunikative færdigheder (Schultz Jørgensen 1999).

Den faglige kompetence, som Schultz Jørgensen fremlægger, må siges at stemme overens med Iben Jensen, som ligeledes udtrykker vigtigheden af faglige redskaber til at forstå og analysere interkulturel kommunikation. Disse faglige redskaber kan, ifølge Iben Jensen, være med til, at man bliver bevidst om, hvordan ens normer, værdier og holdninger spiller ind i kommunikationen med patienter med anden kulturel baggrund. Denne interkulturelle forståelse er vigtigt, idet den er med til at bestemme, hvordan man fortolker patientens adfærd og handlinger (Jensen, 2002, p. 162).

## **Diskussion**

Gullestrups kulturbegreb vil være et godt udgangspunkt for sygeplejersker, idet det kan have stor værdi for sygeplejerskerne til at beskrive og forstå verden på og derved også andre kulturer. Dog skal man være påpasselig med udelukkende at bruge kulturbegrebet på den måde, da det kan lede hen mod en essenstænkning. Det vil sige, at man kan beskrive kulturer ud fra, hvad der er typisk ”dansk”, ”tyrkisk” eller ”sygeplejefagligt”, som derved kan føre til kultur-etnocentrisme, at man bliver fastlåst til ens eget kulturbedskab som værende det eneste rigtige. Man kan altså godt bruge Gullestrups kulturbegreb i forhold til en gruppe studerende eller sygeplejersker for at få sat ord på tendenser og problemstillinger, men benytter man generaliseringen i forhold til konkrete mennesker, kan man let tage fejl og man tillægger folk tanker, holdninger og adfærd, som de ikke har. Derved risikerer man at komme til at arbejde med stereotyper og ikke mennesker.

Derfor har sygeplejerskerne også brug for en anden tilgang til forståelsen af kultur for at have flere handlemuligheder i kulturmødet. Her tænkes Iben Jensens kulturbegreb og hendes tanker om interkulturalitet. Hun gør op med nogle former for vanetænkning omkring kultur, som kan føre til essenstænkning, hvilket kan give sygeplejerskerne øgede handlemuligheder i mødet med patienten af anden kulturel baggrund, efter som der også spiller mange andre aspekter ind i forhold til plejen. Herunder tænkes der på, at man ikke udelukkende betragter kultur som noget iboende i den enkelte, men som noget, der skabes mellem mennesker, og at kultur ikke alene bestemmer en persons handlinger, da andre sociokulturelle forhold, som køn, alder og uddannelse er medvirkende faktorer.

Deraf ses udviklingen af de kompetencer, som Schultz Jørgensen og Iben Jensen omtaler, hos den enkelte sygeplejerske som værende essentielle, idet disse kan danne grobund for øgede handlemuligheder i plejen af patienter med anden kulturel baggrund og, ud fra den betragtning, blive i stand til at forholde sig kritisk eller analytisk, som Byram udtrykker det, over de handlinger man udfører i praksis.

Viden er selvfølgelig ikke ensbetydende med hensigtsmæssig sygepleje, men med viden om den kulturelle adfærd hos en patient, kan der skabes en forståelse for, hvorfor patienten handler som han gør. Med denne viden om den kulturelle forudsætning for adfærden er der også mulighed for at vende tilbage til en tidligere situation og denne gang tilpasse plejen herudfra. Derved kan viden om patientens kultur også være udgangspunkt for en kritisk og analytisk tilgang, hvor sygeplejerskerne forholder sig til egne værdier, holdninger og normer og ved hjælp deraf får mulighed for at ændre disse i forhold til fremtidige plejesituationer.

## **Udviklingen af interkulturel kompetence i et fremtidsperspektiv**

På baggrund af ovenstående kan det siges, at sygeplejerskerne kan drage nytte af at kunne arbejde med begge kulturbegreber. Gullestrups kulturbegreb er vigtigt som udgangspunkt for at kunne få sat ord på problemer og tendenser, der gør sig gældende i plejen af patienter med anden kulturel baggrund. Iben Jensens kulturbegreb er også vigtigt at medtænke således, at der gøres op med den vanetænkning, der kan opstå sådan, at man bliver opmærksom på, at andre elementer også spiller ind i plejen af patienter med anden kulturel baggrund.

En kritisk og analytisk tilgang kan i forbindelse med disse kulturbegreber gøre, at sygeplejerskerne bliver bevidste om, i hvilken grad deres kulturforståelse spiller ind i plejen af patienter med anden kulturel baggrund, og hvordan og hvornår de spiller ind og derved give mulighed for at ændre disse.



Derfor må det ses i bestræbelserne på at udvikle interkulturelle kompetencer hos allerede etablerede og kommende sygeplejersker, at man bestræber sig på at integrere dette i forbindelse med moduler i sygeplejerskeuddannelsen og ved kursusforløb for de sygeplejersker, der allerede er i en jobfunktion. Derigennem kunne man komme mange af de andre problemer til livs, som er udledt af manglende redskaber til at kommunikere optimalt med patienter med anden kulturel baggrund.

## **Konklusion**

På baggrund af ovenstående handler det om, igennem uddannelsen af en sygeplejerske, at give redskaber til kulturmødet med patienter med anden kulturel baggrund, så der på den baggrund bliver muligt at erhverve sig en interkulturel kompetence. Redskaberne består i, at hun kan forholde sig kritisk og analytisk til sit kulturbedskab, altså være bevidst om, hvordan og hvornår hendes kulturelle værdier, holdninger og normer spiller ind i relationen med patienten. Ligeledes er der mulighed for, at hun kan blive bevidst om, at hendes egne og patientens kulturelle værdier og normer, samt sociokulturelle faktorer kan spille ind i relationen, så hun gennem overvejelser over patientens adfærd får muligheder for at handle på disse indtryk gennem kommunikation.

## **Referencer**

- Byram, M. (2000). Evaluering af interkulturel kompetence, I: **Sprogforum - tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik**, Nr. 18, Vol. 6, 2000, pp. 8 – 13. Lokaliseret d. 15. maj 2008 på World Wide Web:  
<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr18/byram.html>
- Gullestrup, H. (2007). **Kulturanalyse – en vej til tværkulturel forståelse** (4. udgave, 1. oplag). Akademisk Forlag.
- Jensen, I. (2002). Kulturel kompetence. I: **Nøglekompetencer - forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab**, Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 4. marts 2008 på World Wide Web:  
<http://pub.uvm.dk/2002/nkr/dokumentationsrapport/dokumentationsrapport.pdf>
- Kvale, S. (1997). **Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview** (1. udgave, 14. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Langdridge, D. (2004). **Introduction to Research Methods and Data Analysis in Psychology**. Pearson Education Limited.
- Schulz Jørgensen, P. (1999). **Hvad er kompetence? Og hvorfor er det nødvendigt med et nyt begreb?** Uddannelse 9/1999 (nr. 9).
- Scott, D. & Usher, R. (2006). **Uddannelsesforskning** (1. udgave). Århus: Klim.
- Sundhedsstyrelsen (2007). **Sundhedsprofessionelle i en multikulturel verden**. Lokaliseret d. 4. marts 2008 på World Wide Web:  
<http://www.sundhedsstyrelsen.dk/Udgivelsesdatabasen.aspx?lang=da>

## **Fortæl den gode historie**

- og arbejd med en organisations værdigrundlag

**Lisbeth Aagaard Mountfield**

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

### **Abstract**

Artiklen tager udgangspunkt i Gullestrups tilgang til kulturbegrebet og hans forståelse af de dimensioner, der skaber kulturel dynamik samt Søren Nymarks tilgang til storytelling i organisationer. Artiklen giver et bud på, hvordan organisationer gennem storytelling kan søge at skabe en bevidst tilsigtet kulturpåvirkning. Dette sker gennem en kulturanalyse af den kulturforandrende dynamik i en kommune i Region Sydjylland. Artiklens fokus er at se på arbejdet med at sætte en proces i gang, som medfører mangfoldighedsledelse på kommunes arbejdspladser.

### **Hvad synes du?**

I 1993 flyttede projektlederen for mangfoldighedsarbejdet i en kommune i Region Sydjylland fra Eks Jugoslavien til Danmark. Hun kom fra én kultur og skulle nu begå sig i én anden. Hun vidste f.eks. ikke, at det var meget vigtigt for danske medarbejdere at komme til den årlige julefrokost. Desuden undrede hun sig over, hvorfor hendes kollegaer til møder blev ved med at spørge hende: *Hvad synes du?* Særligt når det ud fra hendes forståelse var cheferne, der skulle tage beslutningerne. Sådan var der mange nye uskrevne normer og regler, som hun ikke kendte. Desuden skulle hun lære en hel ny måde at tilgå sit arbejde på. Med tiden fandt hun ud af, at spørgsmålet, som kollegaerne havde stillet hende, faktisk var reelt ment. Hun havde mulighed for at tage del i beslutningsprocesserne og tage et ansvar på hendes arbejde. Projektlederen er blot én af mange, der særligt siden 1960'erne, har bosat sig i Danmark, frivilligt såvel som tvunget. Der er sket en ændring af den danske befolkning, hvilket har fået og vil få betydning for arbejdsstyrken på det danske arbejdsmarked. Denne demografiske udvikling sætter sit præg på den måde, som private og offentlige virksomheder forholder sig til sine medarbejdere på.

Jeg vil i denne artikel argumentere for, at virksomheder gennem en kulturpåvirkning kan ændre værdierne i deres kernekultur, og at denne forandringsproces kan fremskyndes ved at igangsætte initiativer, som giver medarbejdere mulighed for at arbejde med organisationens værdier.

Jeg beskriver i det følgende, rammerne for mit feltarbejde og min metodiske tilgang hertil. Derefter konkretiserer jeg gennem en analyse af den kulturforandrende dynamik i en kommune i Region Sydjylland, hvordan kulturpåvirkningen kan foregå. Min analyse omhandler seks områder, idet jeg undersøger:

- hvordan mangfoldighedsarbejdet vil præge kommunen

- hvilke faktorer der har indflydelse på dynamikken i kommunens organisationskultur
- hvilken form for kulturpåvirkning, der er tale om
- hvilke initiativer der konkret kan tages for at udføre kulturpåvirkningen
- hvilken grad af tvang, initiativerne fra kommunen er igangsat under
- om storytelling kan fremskynde processen i kulturpåvirkningen

Endeligt vil jeg konkludere på artiklens undersøgelsesområder.

## **Feltarbejde**

Mit feltarbejde koncentrerer sig om mangfoldighedsarbejdet i en kommune i Region Syddjylland<sup>2</sup>. Jeg har interviewet den projektleder, som har udviklet, tilrettelagt og gennemført et kursus i mangfoldighedsledelse fra 2005, og som nu sidder med den fortsatte implementering af mangfoldighedsarbejdet i kommunen. Desuden har jeg interviewet personalechefen i kommunen og har indhentet relevant materiale omkring mangfoldighedsarbejdet heri.

## **Metode**

I mit feltstudie har jeg benyttet mig af kvalitative forskningsinterviews. Jeg har opbygget dem som halvstrukturerede livsverdensinterviews, hvilket har haft til formål at "...indhente beskrivelser af den interviewede livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener." (Kvale, 2002:19). Jeg har en fænomenologisk/hermeneutisk tilgang til feltarbejdet, idet jeg fænomenologisk har søgt at forstå og finde meningsindhold i det, som kommer til udtryk gennem de interviewede (Kvale, 2002:61). Derefter har jeg søgt at meningsfortolke interviewteksten hermeneutisk, idet jeg mener, at betydningen af de enkelte dele bestemmes ud fra helheden i en fortløbende proces, også kaldet den hermeneutiske cirkel (Kvale, 2002:57).

Jeg tager udgangspunkt i partielteorier<sup>3</sup>, idet jeg søger "at forklare og forstå udviklingen alene ved hjælp af studier af enkelte eller få elementer" (Gullestrup, 2007:106). Det betyder også, at jeg gennem min analyse af mit feltarbejde får en viden om, hvordan kommunen er et eksempel på én måde at arbejde med mangfoldighedsledelse på. Denne måde kan derfor ikke gøres til et udtryk for den eneste måde at arbejde med mangfoldighedsledelse på. Dette ligger i forlængelse af partielteoriene, idet "De finder det meningsfuldt at søge at forstå forandringsprocessen i en kultur ved at studere dele af denne kultur og disse deles relationer til andre dele af kulturen." (Gullestrup, 2007:111). Jeg er opmærksom på, at min analyse af mit feltarbejde er kompleks, og at mit fokus ud fra mit valg af teoriramme herved bliver at få en forståelse for et afgrænset felt inden for mangfoldighedsarbejdet.

Endeligt skal det nævnes, at jeg i min analyse anvender udvalgte dele af Gullestrups kulturanalyse omhandlende den kulturforandrende dynamik på det kollektive niveau, hvor der dels optræder en række forandringsinitierende og forandringsdeterminerende faktorer. Kulturanalysen kommer primært til at koncentrere sig om det, som Gullestrup kalder det fundamentale værdilag i den vertikale kulturdimension. Derved kommer jeg i analysen ikke ind på hans horisontale kulturdimension.

---

<sup>2</sup> I det følgende omtales denne som "kommunen".

<sup>3</sup> Totalteorier forsøger i modsætning til partielteorier at formulere teorier om kultur- og samfundsforandringer, der omfatter alle aspekter af kulturen (Gullestrup, 2007:106)

## Kulturbegrebet

Kultur definerer jeg ud fra Gullestrup og Søren Nymark<sup>4</sup>. Gullestrup mener, at en kultur er udviklet, når mennesker har været i et samvær med hinanden gennem længere tid. I samværet vil de enkelte personers adfærd ikke længere være tilfældig eller uafhængig af hinanden, men personerne vil med en vis grad af ensartethed følge et mønster eller en form for program. Der er således tale om eksistensen af et socialt system (Gullestrup, 2007:77).

Jeg ser i denne artikel på kultur inden for to rammer. For det første vil jeg betegne kommunens kultur som en organisationskultur, hvori medarbejdere og ledere agerer. Denne forståelse ligger op ad Søren Nymarks forståelse, idet organisationskultur, ifølge ham, er en, af organisationens medlemmer, socialt skabt og meningsfyldt virkelighed, der sammenfatter organisationens særlige levemåde (Nymark, 2002:8).

For det andet omhandler artiklen mennesker med en anden kulturel/etnisk baggrund. Denne baggrund virker ind på den verdensopfattelse og de værdier, regler, normer og faktisk adfærd, som disse mennesker agerer ud fra i organisationskulturen (Gullestrup, 2007:55).

Endeligt skal det fremhæves, at en given kultur, ifølge Gullestrup, aldrig kan beskrives, analyseres og forstås empirisk som en klar afgrænset enhed og i sin endelige form. Dermed menes, at de kulturelle grænseområder i en kultur er flydende, og at en kultur ikke er en statisk enhed. Tilsvarende kan en kultur ikke forstås objektivt, idet menneskelig beskrivelse og forståelse er et udtryk for en social konstruktion (Gullestrup, 2007:56f). Det betyder, at jeg gennem analysen kan søge at få en større klarhed over kommunens organisationskultur. Jeg vil i det følgende gå i gang med analysen, som jeg vil koncentrere om de seks områder skitseret tidligere.

## Mangfoldighedsledelse som menneskesyn

Mangfoldighedsledelse er for det første et udtryk for et menneskesyn, hvor organisationer ser den enkelte medarbejder som en unik ressource på tværs af alder, køn, etnicitet, religion, handicaps og seksualitet. Derved anerkender man forskelligheder og respekterer den enkeltes identitet og gruppetilhørsforhold (Nour & Thisted, 2005:11). Kommunen har indtil videre arbejdet med at udarbejde indsatsområder og målsætninger på alle områder med undtagelse af seksuel orientering. Kommunen arbejder derfor ud fra et menneskesyn, hvor de stræber efter at kunne tiltrække, rumme og drage nytte af mangfoldighed og forskelligheder for på den måde at skabe dynamik og innovation i kommunen (Projektlederen, 2008:2). Denne artikels fokus er alene kommunens arbejde med det etniske perspektiv.

## Mangfoldighedsledelse som ledelsesstrategi

For det andet er mangfoldighedsledelse en ledelsesstrategi, hvor det at skabe udvikling og resultater er en målrettet og systematisk proces, som sker gennem sammensætning og ledelse af en mangfoldig medarbejdergruppe (Nour & Thisted, 2005:20). Kommunen har på direktionsniveau vedtaget, at de vil arbejde målrettet og systematisk med mangfoldighedsledelse, som er formuleret i ét af kommunens fem overordnede personalepolitiske værdier, **Brug forskelligheden**<sup>5</sup> (Projektlederen, 2008:1). I denne forbindelse defineres værdier i følge Gullestrup som:

<sup>4</sup> Søren Nymark har bl.a. skrevet en Phd-afhandling om organisatorisk storytelling.

<sup>5</sup> De andre 4 er: *Anerkendelse, Sig det..., Frie rammer* samt *Synergi og netværk* (Kommunen, 2007)

”De følelser og holdninger i individets mentale program, som for den pågældende afgør – eller legitimerer – hvilken adfærd, struktur og moral, der er bedre end andre.” (Gullestrup, 2007:136).

Endvidere påpeger han, at:

”Værdier er altså individuelle følelser, som den enkelte bevidst eller ubevidst leder sig lede af, og som i kraft af det mentale programs kollektive del er dybt forankret i den kultur, individet er en del af, og som det er socialiseret ind i.” (Gullestrup, 2007:136).

Det betyder, at kommunen har valgt et udgangspunkt, som skal præge det fundamentale værdilag i deres kernekultur. Kommunen har gennem forskellige initiativer søgt og søger fortsat at skabe enighed omkring det at beskæftige sig med mangfoldighedsledelse som værdi. Hvordan dette forløber, har betydning for det som Gullestrup kalder værdiernes integrationsgrad (Gullestrup, 2007:137), hvilket jeg vil uddybe i det følgende.

## **Initierende og determinerende faktorer**

Gullestrup skelner i sin teori mellem de forandringsinitierende og de forandringsdeterminerende faktorer, mener jeg er brugbar, når jeg skal få en forståelse for dynamikken i kommunens organisationskultur, dvs. hvilke forandringer der sker, og hvor hurtigt det sker. Som nævnt i indledningen er der særligt siden 60'erne sket en demografisk udvikling i Danmark. Det betyder, at kulturindslaget fra indvandrere og flygtninge er en kulturekstern forandringsinitierende faktor. De har dermed medvirket til skabelsen af det, vi i dag kalder **den danske kultur** (Gullestrup, 2007:126). Denne udvikling får konsekvenser for arbejdsstyrken på det danske arbejdsmarked, hvilket kommunen som sagt allerede er meget bevidst omkring. Personalechefen nævner blandt andet, at lige nu ligger de geografisk godt placeret, således at den demografiske udvikling ikke har betydet det store for rekrutteringen af medarbejdere, men at det vil ændre sig over en årrække.

I forhold til de determinerende faktorer laver Gullestrup yderligere en skelnen mellem integrationsgraden og homogenitetsgraden. Integrationsgraden giver en forståelse for kulturens forandringspotentiale, dvs. hvor bevægelig kulturen er (Gullestrup, 2007:138). Den er relateret til det dybereliggende værdilag og verdensopfattelsen i kernekulturen. I denne sammenhæng vil jeg fremhæve, at der i kommunen skal skabes enighed om, at værdisættet, ud fra en mangfoldighedsledelsestankegang, er gyldigt. Kommunen arbejder i forvejen med værdibase- ret ledelse, så tankegangen ligger indholdsmæssigt i tråd med de eksisterende værdier. Derfor er der god grund til at forvente, at der vil være en accept af det nye værdisæt, hvilket på sigt vil skabe en forandring i organisationskulturens verdensopfattelse. Hvordan dette vil ske, beskriver homogenitetsgraden, idet tilrettelæggelsen af strategier og planlægning i forbindelse med en bevidst tilsigtet kulturpåvirkning er i centrum:

”Jo større indsigt og viden, der samlet eksisterer i en given kultur, jo større sandsynlighed er der for, at en given forandringsinitierende faktor overhovedet registreres og forstås, hvilket naturligvis får konsekvenser for, hvorvidt initiativet afvises eller accepteres.” (Gullestrup, 2007:139).

Det betyder for kommunen, at de blandt deres medarbejdere og ledere skal igangsætte initiativer, som kan give dem en viden og en indsigt i, hvad mangfoldighedsledelse handler om. Dette vil jeg konkretisere i det følgende.

## **Initiativ 1: Kursus**

Kommunen igangsatte i 2005 et kursus, som havde til formål at:

- ”Øge opmærksomheden om de udfordringer og barrierer, der er, når man arbejder med mangfoldighedsledelse.
- At give indsigt i, hvordan holdninger påvirker praksis.
- At sætte en proces i gang, der medfører mangfoldighedsledelse på de kommunale arbejdspladser” (Clasen, 2005:13)

Projektlederen var på det tidspunkt ansat på sprogcentret i kommunen. Man ønskede fra kommunens side at bruge hendes faglige og personlige erfaringer i udviklingen, tilrettelæggelsen og gennemførelsen af dette kursus. Dette skulle ske i samarbejde med et kommunalt center for integration. På den måde var projektlederen allerede en del af kulturen og blev derved en intern kulturaktør (Gullestrup, 2007:204). Hun skulle i samarbejde med andre dermed bevidst søge at påvirke kulturen i kommunen på den måde, at den ville forandres i den tilsligtede retning; at arbejde med mangfoldighedsledelse som en integreret værdi for deres kommune. Derved var der tale om en intern tilsligtede bevidst kulturpåvirkning (Gullestrup, 2007:202), hvor ønsket på et mikroniveau var at skabe ændringer i de eksisterende værdier i kommunens kernekultur (Gullestrup, 2007:207).

## **Tvungen eller frivillig deltagelse?**

Et sådan initiativ kan gennemføres med forskellige grader af tvang (Gullestrup, 2007:203). Ifølge projektlederen er der ingen tvivl om, hvordan de så på initiativet:

”Og for at få folk med på det, så sagde jeg ikke, at det skal vi jo, fordi modstanden er der med det samme, men vi siger, vi har en pligt i [kommunens navn], der har vi et værdigrundlag. Vi styres ikke af regelsæt, vi har jo værdibaseret ledelse, der sagde, at vi skal bruge forskelligheder. Og i de der rammer, værdigrundlagsrammer, der har man den mulighed så at sige, hvordan vil vi så udnytte forskelligheden ved en, der er med anden etnisk baggrund.” (Projektleder, 2008:4).

Hun fortsætter: ”Ja, det hele handler om at holdningsbearbejde. Vi kan ikke tvinge folk til, at de tænker anderledes.” (Projektleder, 2008:5). Dermed har kursets udgangspunkt været, at det at ændre medarbejders holdninger til at arbejde sammen med mennesker med en anden etnisk baggrund og se dem som en ressource er en proces, som ikke kan tvinges igennem. Desuden er hun klar over, at det kommer til at tage tid:

”Men, det er en utrolig langvarig proces, før folk vender sig, og det kræver individuel holdningsbearbejdning for, at jeg kan sige: Jo, det er en fordel for mig at have en anderledes person.” (Projektleder, 2008:6).

De er dermed i kommunen meget bevidste om, at en holdningsændring ikke kan tvinges igennem. Dette får betydning for kurset, idet deltagelse derfor bliver frivillig.

## **Initiativ 2: Indsatsområder**

Som en forlængelse af kurset er der i kommunen nedsat en styregruppe på tværs af flere afdelinger, som skal sørge for at koordinere og udvikle indsatsområder inden for mangfoldighedsledelse. Projektlederen er med i denne gruppe, hvor de bl.a. skal udarbejde en slagplan for hvilke indsatsområder, der skal prioriteres i 2008 og 2009. Denne proces er vigtigt, idet de får dokumenteret og italesat det arbejde, som de i kommunen er i gang med. Desuden får det betydning for, at en større del af kommunens medarbejdere kan få indsigt i og en viden om dette arbejde. Det er i denne forbindelse, at jeg tænker storytelling bliver interessant.

## **Storytelling i organisationer**

Ifølge Nymark kan storytelling have tre forskellige roller i virksomheder; storytelling som ledelsesværktøj, som markedsføringsredskab og til intern kommunikation af virksomhedskultur<sup>6</sup> (Nymark, 2002:11). Jeg tager i det følgende udgangspunkt i den sidstnævnte, idet mit ærinde er at vise, at storytelling kan bruges til at fremskynde den bevidst tilsigtede kulturpåvirkning, som kommunen har igangsat<sup>7</sup>. Overordnet kan fortællinger i organisationer og i hverdagslivet fungere;

”...til at danne mening og skabe øget forståelse af hændelser i organisationen og i livet for det enkelte individ. Gennem fortællinger forhandles organisationskulturen mellem medlemmer af organisationen og acceptabel adfærd kommunikeres. (...) Fortællinger fungerer til at give mening til nutidige hændelser på baggrund af tidligere hændelser.” (Nymark, 2002:6).

Når storytelling anvendes til intern kommunikation af virksomhedskulturen sker det gennem brug af uformelle fortællinger, som typisk fortælles af medarbejdere<sup>8</sup>. En uformel fortælling kan bl.a. skabe mening for alle medarbejdere i deres daglige ageren, hvorved organisationskulturen kan vedligeholdes og revideres (Nymark, 2002:7).

## **Initiativ 3: Fortæl den gode historie**

Både personalechefen og projektlederen lægger vægt på, at de skal fortælle den gode historie i kommunen. Dette kommer bl.a. til udtryk i projektlederens kommentar:

”Det har jeg så arbejdet lidt med for at få de der gode historier frem, (...). Fortæl de gode historier. Fortæl at der er 2 projektledere i kommunen med anden etnisk baggrund”. (Projektleder, 2008:22).

Personalechefen fortæller, at de har haft en journalist ansat til at interviewe medarbejdere, også med anden etnisk baggrund, på de enkelte arbejdspladser i kommunen. Fortællingerne er formidlet videre på nettet og i en video. Hun fortæller videre, at de bruger storytelling i deres arbejde med at rekruttere, ansætte og fastholde medarbejdere med anden etnisk baggrund. I

---

<sup>6</sup> Jeg ser virksomhedskultur og organisationskultur som to begreber med samme betydning.

<sup>7</sup> Denne artikel omhandler ikke de komponenter, som definerer en fortælling og gør den god.

<sup>8</sup> De formelle fortællinger kommunikeres af lederen og handler om de visioner, der er for virksomhedens fremtid, samt det værdigrundlag denne bygger på (Nymark, 2002:6)

det hele taget er de bevidste om, at de skal anvende andre kanaler ved rekruttering af medarbejdere med anden etnisk baggrund end det normale; at sætte jobopslag op på nettet. I stedet bruger de f.eks. gratisaviser, opslag i klubber og tv'et som formidling.

Fortællinger blev også brugt på kurset, idet en oplægsholder med anden etnisk baggrund fortalte hendes historie for kursisterne. Hun fortalte om de barrierer, hun havde oplevet hjemme fra for at komme ud på arbejdsmarkedet og om de barrierer, hun havde oplevet på arbejdsmarkedet. Projektlederens oplevelse af dette var meget stærk:

”Men bare det, hun fortæller, hvordan det var at komme ud af det der traditionelle familiemønster. Det var simpelthen så værdifuldt.” (Projektleder, 2008:8).

I kommunen bruger de dermed storytelling til at give mennesker med anden etnisk baggrund mulighed for at fortælle deres historie. Herigennem får alle medarbejdere mulighed for at skabe mening i deres daglige ageren og skabe en øget forståelse af, hvilke muligheder det giver, at der bliver ansat flere med en anden etnisk baggrund. Endvidere at de har en masse at bibringe organisationen. Dette sker på baggrund af, at fortælleren ved at fortælle giver indsigt i og viden omkring sig selv som menneske med anden etnisk baggrund. På den måde bliver det nemmere for medarbejderne at acceptere og anerkende forskellige mennesker og se dem som en ressource frem for en ekstra arbejdsbyrde. Dette får så igen betydning for såvel integrationsgraden som homogenitetsgraden, således at kulturpåvirkningen vil fremskyndes.

## **Konklusion**

Der er i kommunen tale om en bevidst tilsigtet kulturpåvirkning, som får indflydelse på deres værdigrundlag. Denne påvirkning vil få konsekvenser for det fundamentale værdilag i kernekulturen. Ved at ændre værdigrundlaget sigter de mod, at den enkelte bliver set som en ressource, og at ledelsen ansætter og leder mangfoldigt.

Der er en række faktorer, der får betydning for dynamikken i kommunens kultur. For det første virker det til, at deres nuværende værdigrundlag ligger sig tæt op ad mangfoldighedsledelsestankemåden, hvorved arbejdet med mangfoldighedsledelse med stor sandsynlighed vil blive accepteret, og kulturpåvirkningen derved bliver en realitet. For det andet søger den interne kulturaktør, projektlederen, i samarbejde med forskellige instanser gennem en række initiativer at fremskynde processen ved at øge medarbejdernes indsigt i og viden om det at arbejde mangfoldigt.

Det første initiativ var udvikling, tilrettelæggelse og gennemførelse af et kursus, som var frivilligt for kommunens medarbejdere og ledere. Det andet initiativ var nedsættelse af en styregruppe, som koordinerer og udvikler indsatsområder inden for mangfoldighedsarbejdet. Endeligt arbejder kommunen med storytelling i organisationen, idet de giver mennesker med anden etnisk baggrund mulighed for at fortælle deres historier.

Alle tre initiativer er fremskyndende elementer i den bevidst tilsigtede kulturpåvirkning, da medarbejderne får en større forståelse for og viden om bevæggrundene for mennesker med en anden etnisk baggrunds ageren i organisationen. Derudover bliver de gennem initiativerne bevidste om kommunens eget værdigrundlag

## **Projektlederen – en sidste fortælling**

Afslutningsvis er det interessante i denne sammenhæng, at projektlederen får en dobbelt rolle. For det første er hun en intern kulturaktør, som laver en bevidst tilsigtet kulturpåvirkning i



organisationskulturen. For det andet har hun selv en anden etnisk baggrund og har således på egen krop mærket, hvordan det at være ny uden at kende værdier, regler og normer, får betydning for ens adfærd i organisationskulturen. Hun udtaler:

”Jeg ville aldrig kunne tænke om det, hvis ikke jeg selv havde været udsat for det. Og derfor er det vigtigt for mig at sige til de andre; I skal tænke på det at sige i starten [til de der træder ind i organisationen med en anden kulturel baggrund], her forventes der det og det og det. Eller vores mødekultur er sådan og sådan og sådan.” (Projektlederen, 2008:12).

Derfor er hun også bevidst om at bruge sig selv: ”Jeg bruger også tit mig som eksempel. Julefrokost!” (Projektlederen, 2008:10). Og derfor, tilbage til fortællingen. For netop julefrokosten trækker projektlederen frem som en illustration på, hvor vigtigt det er at kommunikere i organisationen. Hun havde nemlig undret sig over, hvorfor hendes kollegaer kiggede så mærkeligt på hende, da hun for andet år i træk meldte afbud. Der kom ingen forklaring og først senere fandt hun ud af, at julefrokosten betød, og betyder, meget for det sociale liv på danske arbejdspladser. Hun ved nu, at det er her, man samles for at fyre den af og dele glæder og frustrationer, som så igen får betydning for den måde, man tilgår arbejdsopgaverne på i det daglige. Derfor er hun ikke bange for at bruge sin egen fortælling i hendes arbejde, så det bliver nemmere for andre med anden etnisk baggrund at blive ansat og agere i kommunen. Men også for at vise og bevidstgøre medarbejdere i kommunen om, at mangfoldigheden kan give nye muligheder og tilføre andre ressourcer til en arbejdsplads.

## Referencer

- Clasen, G. m.fl. (2005). **Ud af min arbejdsplads – er det det signal vi sender til nye medarbejdere?** VIFIN, 1. udgave, 1. oplag
- Flyvbjerg, B. (1996). **Rationalitet og Magt.** Akademisk Forlag
- Gullestrup, H. (2007). **Kulturanalyse – en vej til tværkulturel forståelse.** Akademisk Forlag, 2. udgave, 1. oplag
- Hildebrandt, S. & Brandi, S. (2003). **Mangfoldighedsledelse.** Børsen, 1. udgave, 1. oplag
- Kommune i Region Syddjylland (2007). **Kommunens personalepolitiske værdier.** 1. udgave, 1. oplag
- Kvale, S. (2002). **Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview,** Hans Reitzels Forlag, 1. udgave
- Nour, S. & Thisted, L. N. (red.) (2005). **Mangfoldighed i arbejdslivet – Når vi er lige, men ikke ens.** Børsen, 1. udgave, 1. oplag
- Nymark, S. (2002). Storytelling – fortællingers funktion i organisationer: Baggrund og indføring. **Ledelse i Dag**, vol. 12, nr. 5, 2002, pp 519-529

## Interview:

Interview med projektlederen d. 22. april 2008 (I artiklen er henvisninger til interviewet suppleret med et tal, som er et udtryk for nummeret på rækken i transskriptionen)

Interview med personalechefen d. 9. april 2008

## **Pædagogisk forandringskompetence**

- perspektiver på meningsfuld kompetenceudvikling i moderne daginstitutioner

**Louise Eltved Krogsgård**

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

### **Abstract**

Denne artikel tager udgangspunkt i en tanke om, at læring og forandring er et vilkår i moderne daginstitutioner. Dette vilkår fordrer, at det pædagogiske personale kan mestre en hverdag, hvor der kontinuerligt kommer nye krav om forandring af praksis. Udfordringer der sætter forskelligt rettede rationaler på spil, som det pædagogiske personale kontinuerligt må forholde sig til. Artiklen argumenterer således for, at der er behov for at sætte fokus på forandring som kompetence. En kompetence som skal ruste personalet til at kunne generere meningsfuld udvikling i daginstitutionerne.

### **Pædagogiske udfordringer**

I samfundsdebatten er der meget tale om, at vi lever i en tid, hvor der sker forandringer med stigende hastighed (Andersen, Clematide, Høyrup (red.), 2004, 18f). I daginstitutioner opleves vilkåret om kontinuerlig forandring blandt andet via mange nye tiltag, som skal implementeres i praksis. Det handler blandt andet om læreplaner, sprogscreeninger, virksomhedsplaner med videre. Fælles for disse tiltag er, at de ikke kun kræver, at personalet erhverver sig viden herom, men også at personalet formår at kunne implementere denne viden ind i den pædagogiske praksis. Det pædagogiske personale må ud fra denne forståelse anse forandring af praksis som en ny kerneydelse i forhold til det pædagogiske arbejde. Der kan således ikke hviles på laurbærrerne, for nye tiltag og love venter lige om hjørnet.

### **Forandringskompetence**

Udgangspunktet i artiklen er således, at forandring er et vilkår. Det kan derfor synes, at personalet har brug for forandringskompetence, for at kunne håndtere de mange krav og tiltag i institutionerne. Per Schultz Jørgensen beskriver kompetencen til forandring som central for de kompetencer, der er behov for i det moderne samfund (Jf. Giddens, 1994). Kompetence drejer sig ikke udelukkende om at kunne bestride et fagligt område, men også hvorledes personalet kan anvende denne viden i situationer. Situationer som måske endda potentielt indeholder usikre og uforudsigelige elementer. I forhold til at kunne mestre en hverdag, hvor der er mange nye faglige udfordringer, synes forandringskompetence derfor at kunne være nødvendig.

”Kompetence til forandring er en holdning og indstilling med hensyn til at turde det kreative og grænseoverskridende; der er i virkeligheden tale om en åbenhed med hensyn til at være ”generativ”, det vil sige skabende”(Schultz Jørgensen, 1999).

Forandringskompetence kan være en mulighed for personalet at være rustet til at klare samfundets krav om forandring af praksis. Kompetence (modsat viden og kvalifikationer) kan forklares som noget den enkelte har, ”fordi man ved noget og gør noget, der lever op til udfordringerne i en given situation” (Schultz Jørgensen, 1999).

Der er således tale om, at kunne mestre en opgave.

### **Flerrationel kompetence**

Forandringskompetence lægger dermed op til udveksling og forandring af viden, nye måder at se, forstå og perspektivere den gældende viden på. At kunne gennemskue bagvedliggende rationaler og perspektiver kan således tænkes at være en del af en forandringskompetence.

Lauvås og Handal (2006) taler om nødvendigheden i at besidde flerrationelkompetence.

I denne artikel tænkes denne som et delelement under forandringskompetencen.

I forhold til de tiltag, der igangsættes i daginstitutionen (Jf. de tidligere eksempler) er forandringskompetencen således et redskab til ikke udelukkende at igangsætte forandringer, men samtidig at være bevidst om de bagvedliggende faktorer. Lauvås og Handal tager udgangspunkt i, at der findes mere end en form for rationalitet. Rationalitet bruger de i betydningen fornuft. Dermed pointerer de, at der i det pædagogiske arbejde er tale om flere rationaler, som er på spil. Disse rationaler kan bibringe forskellige former for indsigt.

De forskellige rationalitetsformer ser således ud:

<b>Mål – rationalitet</b>	<b>Kommunikativ rationalitet</b>	<b>Kritisk rationalitet</b>
Resultatorientering	Forståelsesorientering	Problematisering
Instrumentel handling	Meningsfuld handling	Frigørende handling
- beherske - effektivisere - kontrollere	- tolke - etablere fælles forståelse - etablere normer	- analysere - finde frem til kritisk forhold - egen stillingtagen
Hvilke handlinger bør vælges for at nå målene?	Hvad betyder målene og handlingerne (for de forskellige aktører)?	Hvorfor bliver mål/handlinger forstået sådan? Hvorfor er det vigtigt at nå målene?

(Lauvås og Handal, 2006, 143)

### **Mål – rationalitet:**

Mål – rationalitet er den form for fornuft, der anvendes, når der arbejdes resultatorienteret (Lauvås og Handal, 2006, 144). Det kan for eksempel være når der sættes mål, som skal styre handlinger ind i forhold til det pågældende mål.

Denne her form for rationalitet anvendes også i pædagogisk arbejde, når madpakkerne hurtigt skal på bordet eller når institutionens garderobe skal ryddes op. Til tider griber den også ind over børnene i daginstitutionen. Det er nok svært at undgå, at det aldrig sker i hverdagen.

Modsat er der grund til alvorlig eftertanke, hvis mål – rationalitet er den fremherskende rationalitetsform i hverdagen, idet børnene på denne måde kan blive objekter for pædagogernes

plan. Således, at den pædagogiske faglighed ikke udelukkende underlægges en diskurs, der har kontrol og effektivitet som formål. Mål-rationalitet går fra problem til løsning uden, at det bibringer til en nærmere forståelse af de bagvedliggende problematikker og processer. I kompetenceudvikling kan fokus på denne rationalitets tankegang være grobund for refleksioner omkring daginstitutionen værdigrundlag og personalets menneskesyn.

### **Kommunikativ rationalitet.**

Den kommunikative rationalitetsform tager udgangspunkt i at opnå forståelse for andres måder at opleve verden på (Ibid., 144f). Her er fokuset på at forstå hinanden, og den mening der tillægges vores liv. Det er en åben kommunikationsform, forsøger at begribe forskellighed i form af andres intentioner og grunde til at tænke og handle. Rationalitetsform er i denne forståelse præget af dialog forstået om en gensidig interesse i hinandens forskellige perspektiver. Denne kommunikationsform burde have en central plads i pædagogisk arbejde, dog er virkeligheden er ofte en anden. Børnene svares inden der er gjort forsøg på at opnå forståelse, og der er i højere grad fokus på at korrigere børnene, end at skabe udvikling og trivsel. Skæld ud vælges som kommunikationsform inden der er nået en fuld forståelse af konfliktens baggrund. Baggrunden for den kommunikative rationalitetsform er at lytte og arbejde på at forstå, hvad den anden part ønsker at sige. I kompetenceudvikling handler det om at sætte fokus på dialogen<sup>9</sup>, og at fremme forståelsen.

### **Kritisk rationalitet.**

Den kritiske rationalitet er den fornuft, der sættes i spil, når der stilles spørgsmålstejn ved det, der ellers taget for givet og selvfølgelig (Ibid., 145). Når man i det pædagogiske arbejde stilles sig undrende overfor, hvorfor en opgave løses som den gør, eller hvilke betragtninger, der underbygger handlingen. Her er det muligt, at udfordre de ting, der tages givet i den pædagogiske praksis. Den kritiske rationalitet er således til for at reflektere over praksis og se kritisk på den. Dette er en kompliceret proces, men behøver ikke udelukkende at være et spørgsmål om de store pædagogiske ideologer. Det kan i lige så høj grad handle om at øve sig i at problematisere hverdagens praksis. Dette fordrer, at der i personalegruppen skabes åbenhed og lydhørhed overfor, at selv basale procedurer i praksisfællesskabet udfordres. I forhold til kompetenceudvikling kan der skabes rammer og procedurer for, hvorledes der kan fremsættes udringer til det pædagogiske arbejde.

## **Udvikling af kompetence i praksisfællesskabet**

Wenger pointerer, at læring er en social størrelse og er knyttet til praksisfællesskabet (Wenger, 2004) Wengers teori adskiller på denne vis undervisning fra læring og betragter læring og kompetenceudvikling som en uadskillelig del af menneskers hverdags- og arbejdsliv. Praksislæringen fokuserer på, at læring udspringer af adgang til at deltage i arbejdet, og ikke først og fremmest af individuel motivation og virkelyst (Ibid., 115f). Deltagelse bliver derfor et centralt begreb i forhold til det pædagogiske personales kompetenceudvikling. Det er ikke nok at fokusere på undervisning eller kurser. Wenger påpeger hermed, at kompetenceudviklingen i et praksisfællesskab handler om at forstå og forhandle praksisfællesskabets virksomhed i forhold til de udfordringer, der er i fællesskabet. Et kompetent fællesskab må i Wengers optik indeholde gensidigt engagement, ansvarlighed overfor virksomheden og repertoire der kan forhandles. ”Et praksisfællesskab fungerer i så henseende som et lokalt forhandlet kompetence-system” (Ibid., 161). Kompetenceudvikling må i Wengers tilgang være knyttet til den lokale

---

<sup>9</sup> Dette skal dog ikke forstås som, at alle holdninger er ens, og at der i det pædagogiske arbejde ikke skal sættes grænser. Det handler i højere grad om, at børnene skal føle sig forstået og imødekommet.

praksis for at kunne lykkes. Forandringskompetence handler om at kunne mestre en kompleks hverdag og tage udgangspunkt i de bagvedliggende rationaler. Det pædagogiske personale er nødt til at udvikle denne kompetence i fællesskab. ”Praksis er først og fremmest en proces, hvorigennem vi kan opleve verden og vores engagement deri som meningsfuldt” (Wenger, 2004, 65). Mening må ifølge Wenger tænkes som værende at finde i en proces (meningsforhandling).

Der er i Wengers optik tale om en kontinuerlig proces, hvor der fremkommer nye fortolkninger, bekræftelser, omdirigeringer af den eksisterende mening. Mening er altså ifølge Wenger kriteriet for, at der kan finde læring sted, idet de to begreber er tæt forbundet. Wenger opfatter menneskets engagement i verden som værende en fortløbende meningsforhandlingsproces. Ordet forhandling henviser til det kontinuerlige samspil og gradvise udførelse og udveksling (Ibid., 68). Det skal dog ikke ifølge Wenger opfattes således, at mening altid konstrueres på bar bund. Tværtimod er der tale om forhandlingen som en proces, hvor de gældende meningsopfattelser udfordres og påvirkes. Wenger tillægger således forhandling af mening signifikant betydning for et praksisfællesskab, idet han anser det som værende en konstant del af fællesskabet at være meningsproducerende. At forhandle mening i egen praksis kan således handle om at undersøge og udvikle praksis i fællesskab. Ved at arbejde med at skabe synlighed for de rationaler, der er på spil i den pædagogiske praksis, kan det pædagogiske personale forhandle mening i praksisfællesskabet. Det handler om lokalt forhandlede værdier, og hvorledes disse kommer til udtryk. Ved at sætte fokus på den måde, der handles og arbejdes på synliggøres ikke kun den måde, der faktisk arbejdes på men i høj grad også den måde, der kunne arbejdes på. Således skabes der en synlighed for de forandringspotentialer, der er at finde i praksisfællesskabet.

### **Kompetenceudvikling**

Udviklingen af forandringskompetence fordrer således, at denne er knyttet den enkelte institution og personalegruppe. Det handler i høj grad om at opstille nogle rammer, hvor denne forandringskompetence kan udvikles. Det kan for eksempel ske gennem udviklende teams, hvor teamet har ansvaret for projekter i institutionen. Det kan eksempelvis være nedsættelsen af et læreplans-team, hvor det handler om at forandre praksis efter lovens bestemmelser. Rammer som disse fordrer, at personalegruppen anser arbejdet med forandring som en løbende proces, hvor der kontinuerligt må arbejdes med at forhandle praksis i institutionen. Det væsentlige er, at personalet bliver ved med at udvikle og skærpe deres flerrationelle kompetence, og dermed se forandring som en del af praksisfællesskabets kerneydelse. Forandring må således anses som et vilkår modsat et projekt, der kan afsluttes. At arbejde i teams understøttes af Wengers sociale læringsteori. Læring er en social integreret aktivitet. Det vil sige, at hverken arbejdet med læreplaner eller udviklingen af forandringskompetence kan foregå som skrivebordsarbejde.

### **Konkluderende betragtninger**

Udviklingen af forandringskompetence tager udgangspunkt i, at forandring er et vilkår i daginstitutioner i dag. De kontinuerlige krav om forandring af praksis fordrer, at det pædagogiske personale er klædt på til at håndtere denne strøm af forandringskrav. Det kræver, at personalet kan mestre at arbejde i en kontekst, hvor der altid er nye projekter på vej, og hvor der sjældent er tid til nyde forandringens resultater. Dette er ikke en opgave, der alene kan løses ved at personalet deltager i kurser, men må anses som værende en del af praksis. Forskellige praksisfællesskaber vil opleve forskellige problemer med implementering, alt efter den lokale orga-

nisering. Nogle daginstitutioner står over for massive udfordringer, mens andre ikke i samme grad vil blive udfordret.

Forandringskompetence handler ikke om, at kunne lave forandringer så hurtigt som muligt. Forandringskompetencen handler til gengæld om at kunne lave kvalificerede og gennemarbejdede tiltag, som bygger på et godt og velreflekteret grundlag. Således at forandring i daginstitutionerne lever op til det engagement og værdigrundlag, institutionen stræber efter. Mening er i Wengers optik et helt centralt element for at dette projekt skal kunne lykkes. Den meningsforhandlede proces må foregå lokalt og være centreret i den gældende praksis.

Meningsforhandlingen kan ikke anskues som afsluttet, idet denne foregår som en kontinuerlig del af praksis. Mening er ud fra denne forståelse et centralt element for engagementet i forandringskompetence i den enkelte pædagogiske praksis. Via meningsforhandling kan den enkelte institution potentielt skabe en meningsfuld læring eller forandring i det enkelte fællesskab og dermed skabe fælles værdier, rutiner, udgangspunkter og symboler, der er baseret på en refleksion af de bagvedliggende rationaler. Ved at arbejde med flerrationalerne i forhold til forandringskompetence i et praksisfællesskab gives der således mulighed for at udvikle meningsfuld forandringskompetence.

Artiklen argumenter således for forandringskompetence som værende indbefattet flerrationelkompetence. Samspillet af disse kompetencer giver mulighed for at ruste det pædagogiske personale til at lave faglige velfunderede forandringer i egen praksis – Forandringer der faktisk fryder.

## Referencer

- Clematide, B., Andersen, V. & Høyrup, S. (2004). **Arbejdspladsen som læringsmiljø** (1. udgave). Roskilde Universitetsforlag.
- Ellegaard, T., Andersen, P. & Muschinsky, L. J. (red.) (2007). **Klassisk og moderne pædagogisk teori** (1. udgave, 1. oplag) København: Hans Reitzel.
- Giddens, A. (1994). **Modernitetens konsekvenser** København: Hans Reitzel.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2006). **Vejledning og praksisteori** (1. i.e. ny udgave). Århus: Klim.
- Schulz Jørgensen, P. (1999). Hvad er kompetence? Og hvorfor er det nødvendigt med et nyt begreb? **Uddannelse** (nr. 9/1999).
- Wenger, E. (2004). **Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet**. København: Hans Reitzels forlag.

## **Æstetisk didaktik i sygeplejerskeuddannelsens kliniske del**

- kan æstetiske læreprocesser hjælpe de studerende til at stole på deres sanser som grundlag for læring og erkendelse i klinisk praksis?

**Julie Borup Jensen**

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

### **Abstract**

Artiklen rejser spørgsmålet, om der er behov for en æstetisk didaktik i forbindelse med sygeplejestuderendes læring i sygeplejerskeuddannelsens kliniske praksisforløb. Begrundelsen for æstetiske læreprocesser kunne være at åbne op for alternative erkendelsesformer end den rent kognitive. Her kunne æstetiske læreprocesser hjælpe den studerende med at arbejde med tydning af indtryk og udtryk. Æstetiske læreprocesser kunne ligeledes tilbyde en mulighed for at opøve syn og hørelse til at sanse og tolke den merbetydning, patientens kropssprog og tonefald ofte henviser til. Sanselighed og tydning er et vigtigt grundlag for opøvelsen af det, der i sygeplejefprofessionens dagligsprog kan kaldes 'det kliniske blik'.

### **Hvorfor tænke æstetik i forbindelse med praksislæring?**

Det kan synes bagvendt og ude af takt med tiden at rejse spørgsmålet om æstetiske læreprocesser i sygeplejerskeuddannelsen, når der - især i professionsuddannelserne - lægges større og større vægt på, at de studerende lærer at begrunde deres handlinger videnskabeligt og eksplicit. Det er det, der med et andet ord kaldes evidensbaseret og forskningstilknytning. Denne tendens gør sig i høj grad gældende indenfor sygeplejerskeuddannelsen, hvor der er stor fokus på, at de studerende skal kunne argumentere for deres handlinger med en passende teori eller et forskningsresultat. Tanken er, at kvaliteten af sygeplejen således forbedres og gøres ensartet landet over (Undervisningsministeriet 2000). Det er svært at være uenig i, at kvaliteten af plejen skal være bedst mulig, og så veldokumenteret som muligt. For mig at se opstår dog et problem, hvis kvalitet er ensidigt knyttet til en evidens, der baserer sig på forskning. For det første kan der være uenighed om, hvad evidens overhovedet er for en størrelse i sygepleje, hvilket er en diskussion, der ikke tages op her. For det andet ser jeg et problem i, at den studerende lærer, at hun skal begrunde sine handlinger i noget udenfor sig selv, i teori og forskningsresultater. Implicit kan dette fortælle den studerende (og klinisk vejleder), at den erfaringsdannelse, der ligger i at sanse og føle det, hun har med at gøre, først bliver gyldig i det øjeblik, den er valideret af kontekstafhængig forskning og teori. I det ser jeg en fare for, at den studerende ikke lærer at stole på sine sanser som grundlaget for læring i praksis. Derfor mener jeg, at der er behov for flere muligheder for læring, når den studerende befinder sig i de kliniske praksisforløb, således at *også* kropsligt-sanselige erfaringer får bevidst opmærksomhed i den studerendes erfaringsdannelse. Måske kunne dette tilbyde den studerende mulighed for at opbygge en grundlæggende tillid til sine sanser. Én af disse muligheder kunne være æstetiske læreprocesser. De former for æstetiske læreprocesser, som efter min mening kunne have relevans i denne sammenhæng, vil jeg forsøge at gøre nærmere rede for i nærværende artikel.

## **Æstetikbegrebet**

Æstetik og æstetisk læring er ikke en entydig størrelse. Derfor vil jeg forsøge at præcisere, hvordan jeg tænker æstetik i læring. Når jeg bruger begrebet æstetik, refererer jeg hovedsageligt til fænomener, der har med det konkrete, det sansenære og kropslige at gøre. Etymologisk stammer ordet æstetik fra græsk: Aisthētikos: *aisthánesthai* = sanse, fornemme og *techné* = kunnen, færdighed, kunst. Begrebet æstetik kan på den baggrund ses som en måde at opfatte på, og en måde at udtrykke sig på, eller at man erkender gennem sansemæssig oplevelse. Ifølge Austrung og Sørensen kan æstetik ses som en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser (Austrung og Sørensen 2006). Desuden tænker jeg med Høhr æstetik som noget, der med symbolik henviser til noget ud over sig selv. Den symbolske dimension gør, at kunsten kan sige noget om det usigelige, og at den kan henvise til en større, kulturel kontekst (Høhr, 1994).

## **Æstetikbegrebets relevans for sygeplejepsik**

Jeg mener, at dette kan have stor relevans for den læring, den sygeplejestuderende gennemgår i praksis, når hun kommunikerer med patienter og kolleger. Det mener jeg, fordi eksempelvis vores sprog, mimik, tonefald og kropssprog ofte henviser til noget udenfor den aktuelle situation, som kan kaldes den kulturelle kontekst. Det vil for den sygeplejestuderende sige, at den måde, patienten udtrykker sig på, ser ud på og lyder, ofte vil henvise til noget "mere". På samme måde henviser en patientstues indretning, sygeplejeredskaber, arbejdsgange og rutiner ligeledes til en underliggende sundhedsprofessionel viden og tradition, altså noget ud over sig selv. Disse fænomener skal den studerende være i stand til at afkode og erkende, og hun skal agere indenfor den ramme, det sætter for hendes handlemuligheder. *Grundlaget* for erkendelsen af disse fænomener mener jeg således må være, at den studerende er opmærksom på og stoler på sine sanseindtryk. Og jo bedre, hun kan sætte ord på disse indtryk, jo flere muligheder har hun efter min opfattelse for at kommunikere og agere indenfor rammerne. Derfor vil æstetisk læring i denne sammenhæng betyde aktiviteter, der sætter den studerende i stand til at sætte ord på, altså artikulere og fortolke, æstetiske, sanselige indtryk.

## **Aristoteles og vidensformer**

Fokus på det æstetiske i den praktiske læringssituation kan rejse grundlæggende spørgsmål om, hvad viden er for en størrelse i klinisk praksis. Katie Eriksson, finsk sygeplejeforsker, har gennem mange år forsket i sammenhængen mellem viden, færdigheder og holdninger i sygeplejen. Hun forsøger at indkredse fænomenet sygepleje ved at genbeskrive Aristoteles' inddeling af vidensformer gennem hoved-hånd-hjerte-modellen (epistemé, techné og phronesis). Hun mener, at sygeplejens videnskab og etik kommer til udtryk i sygeplejehandlingen, gennem håndens handling. Her udtrykkes hovedets viden, det sande (epistemé) og hjertets kundskab, det gode (phronesis) i håndens arbejde, det skønne (techné). Denne fortolkning af Aristoteles' vidensbegreb er anderledes end mange andre fortolkninger, hvor phronesis ofte er oversat med handlingsviden (se eksempelvis Scheel 1999, Schuman Scheel 2000). Erikssons ærinde med ovenstående fortolkning at sige, at al videnskabelig viden og alle gode intentioner først kommer patienten til gode, når sygeplejersken udøver sin kunst professionelt og indlevende. I et didaktisk perspektiv vil det for mig at se få den betydning, at den studerende har brug for at erkende på mange forskellige måder gennem sin uddannelse: hun skal erkende 'det sande', hvilket Eriksson oversætter som videnskabelig forskningsviden, hvor den studerende har brug for en kognitiv erkendelsesform. Denne erkendelsesform er karakteriseret ved at væ-



re mere eller mindre generel og kontekstafhængig, hvad enten det drejer sig om naturvidenskabelig, biomedicinsk viden, eller om humanistisk eller samfundsvidenskabelig viden. Den studerende skal også erkende 'det gode', hvilket for Eriksson vil sige etik og moral, altså noget værdimæssigt. Denne form for etik kan i lighed med forskningsviden have et generelt sigte (gennem etiske konventioner eksempelvis), der rækker ud over den unikke kontekst. Her er grundlaget for erkendelsen emotionel. Fælles for erkendelsen af disse to vidensformer er, at den kan ske i mødet med det abstrakte, en tekst eller en diskussion, og at erkendelsen kan være kontekstafhængig.

## **Aristoteles, techné og æstetik**

Den sidste vidensform, techné, har Eriksson genbeskrevet som det skønne, hånden eller kunsten. Ved at gøre dette sætter Eriksson fokus på, at den praktiske handling kan indeholde og udtrykke de andre vidensformer i den skønne sygeplejehandling. Techné vil dermed være karakteriseret ved sin kontekstafhængighed, hvor den studerende må *genkende det generelle i den unikke situation*. Samtidig må hun lære at handle på en måde, der kan udtrykke den erkendelse, hun har med sig om det sande og det gode. Det vil sige, at grundlaget for at genkende og erkende det konkrete udtryk for den videnskabelige viden og den moralske viden, den studerende har med sig i forvejen, vil være hendes kropslige involverethed i praksis (Eriksson 1999). Drages didaktiske konsekvenser af et sådant syn på æstetisk viden, mener jeg, at grundlaget for den studerendes erkendelse af det æstetiske er sanserne. Af den grund er det altså af afgørende betydning, at den studerende grundlæggende stoler på de informationer, hun får gennem syn, hørelse, lugte- og følesans. Og derfor mener jeg, at sanseligt-æstetiske læringsformer og erkendelsesformer er vigtige som supplement til andre former for læring og erkendelse i sygeplejerskeuddannelsen.

## **Løgstrup: Kunst og erkendelse**

For at indkredse nærmere, hvordan det æstetiske gør noget ved vores måde at erkende på, kan jeg gå til K.E. Løgstrups kunstfilosofiske betragtninger over forholdet mellem kunst og erkendelse. Løgstrup gør i "Kunst og erkendelse" opmærksom på, at den erkendelse, mennesket opnår gennem kunsten, er en erkendelse, der er funderet på kunstnerens sanseerfaring og det udtryk, denne sansning har fået. Løgstrup siger, at vi i vort daglige virke hurtigt går fra sansning til forståelse, for hurtigt at gøre os færdige med sanseindtrykkene – og komme videre i vores foretagsomhed – eller vore daglige handlinger (Løgstrup 1983). Dette kan tænkes at gælde for den sygeplejestuderendes læring i klinisk praksis, hvor tiden er knap, og der er konkrete mål, der skal nås på indenfor en fastsat tidshorisont. Den studerende gør sig hurtigt færdig med en tolkning af sine indtryk for at kunne gå videre til næste opgave. Løgstrup siger så videre, at kunstneren derimod er nysgerrig og forbliver længst muligt i sanseindtrykket. Det gør han, fordi han vil undersøge sanseindtrykkets "stemthed". Stemtheden er nemlig det, der vil artikuleres og udtrykkes i kunstværket. På den måde er den enkeltes møde med kunstværket en mulighed for at få del i det unikke, i det sanseliges mangfoldige udtryk (Løgstrup, 1983). Jeg tænker derfor, at kunstværket for den studerende er en mulighed for at erkende fænomener, der ikke nødvendigvis er generaliserbare, og en mulighed for at give det unikke opmærksomhed og dermed betydning. Løgstrup siger i den forbindelse videre, at man kan diskutere forholdet mellem den følelse, kunstværket vækker i den enkelte, og den deraf igangsatte refleksion og erkendelse: følelsen er ét, erkendelsen noget andet: erkendelsen er ikke direkte indeholdt i følelsen. Dertil siger han pragmatisk, at denne diskussion bør fortsætte, ikke for at blive afgjort ved et "knock-out-argument", men ved at udvide mulighederne for at

vælge (Løgstrup, 1983). På den baggrund tænker jeg, at det æstetiske fortjener en nærmere udforskning i en vekseluddannelse som sygeplejerskeuddannelsen.

## **Baggrund for at tænke æstetik i praksislæring**

En øget vægt på æstetiske læreprocesser kunne efter min opfattelse hjælpe den studerende til at opbygge en grundlæggende tillid til deres sanser i mødet med patienten. Stole på, at det hun ser og hører har gyldighed som erkendelse i lighed med teori og forskningsviden. Sanserne er i den forbindelse den studerendes vigtigste redskab til at opnå information om patientens unikke tegn på sundhed og sygdom, hans oplevelse af sin situation og hans "stemthed", som Løgstrup ville udtrykke det, mens teori og forskningsviden sætter den studerende i stand til at sætte det unikke ind i en generel kontekst og finde den "gode" sygeplejehandling. Den norske sygeplejeforsker Kari Martinsen, som herhjemme anvendes i stor udstrækning til at beskrive omsorgens væsen i sygeplejen, taler i den forbindelse om "mesterskabet i at se". Mesterskabet i at se beskriver sygeplejerskens evne til at se tydelige sygdomstegn og den unikke måde, disse kommer til udtryk på hos den enkelte patient. Men mesterskabet i at se betegner imidlertid en langt større kompleksitet: Den måde, hvorpå sygeplejersken ser det unikke udtryk for smerte og lidelse hos den enkelte patient, er afgørende: Hun skal med alle sanser fange patientens "tone". Denne tone skal hun selv give tilbage til patienten for at bevare stemtheden i relationen. Det vil sige, at hun skal fortælle patienten, hvilket indtryk han gør på hende. Hermed antages det, at patienten føler sig set som menneske, og ikke blot som en diagnose. Her trækker Martinsen i stor udstrækning på Løgstrups tænkning om sansning og forståelse, der er "vævet tæt sammen i vores sanselige åbenhed for verden".

## **De hurtige kundskabsformer og tvivl på sanserne**

Martinsen mener imidlertid, at udviklingen går i retning af, at vi 'lærer' at tvivle på vores sanser. Vi stoler ikke på, hvad vi ser, før vi har vished for det gennem mere objektive målinger. De objektive målinger kalder Martinsen de hurtige kundskabsformer. Med de hurtige kundskaber mener hun det, der kan måles ved hjælp af naturvidenskabelige og positivistiske metoder. Det kan eksempelvis være blodtryksmåling, temperaturmåling, blodprøvetal, pulstægning og så videre, og det kan være scoringer (for demens eksempelvis) eller funktionsmålinger i forhold til hjælpemidler. Disse standardiserede kategoriseringsredskaber kan hjælpe sygeplejersken i at finde den bedst mulige sygeplejeløsning på patientens problem og er en uundværlig del af det sygeplejefaglige skøn. Alligevel er Martinsen bekymret. De "hurtige" kundskaber er også "nemme", fordi sygeplejersken ikke behøver at involvere sig personligt og lade sig berøre af patientens "udtryk". Hun kan nøjes med at registrere det, der er nødvendigt for at kunne kategorisere hans tilstand. Men konsekvensen kan meget nemt blive, at øjet (=sanserne) bliver i tvivl om, hvad det ser, og om det kan stole på det, det ser, før det er bekræftet af neutrale målinger. Hvis øjet er i tvivl, trækker det sig ud af situationen, menneskeligt set, og bliver reduceret til at observere, og patienten bliver et objekt for sygeplejerskens observation. Når patienten bliver et objekt for observation, er det efter Martinsens mening ikke muligt at varetage relationens "stemthed". Resultatet er ofte, at patienten føler sig iagttaget som "en diagnose" (Martinsen 2001).

## **De langsomme kundskabsformer**

Det er præcis denne tvivl, jeg tænker kan være i fare for at blive forstærket, når der i den studerendes praksislæring bliver lagt øget vægt på en forskningsmæssig eller teoretisk begrundelse for alle sygeplejehandlinger. Jeg mener faktisk også, at det kan gøre den studerendes handlekompetence mere usikker, fordi den sanselighed, der kan hjælpe den studerende til at stole på sig selv, sine egne observationer og selve interaktionen og kommunikationen med patienten, bliver nedtonet. Hun lærer derimod at stole på forskningsresultater, der kan belyse hendes praksis i mere generelle termer. Men sådan risikerer hun at komme til at mangle øvelse, blik og sprog for den enkelte patients mangfoldighed af udtryk for sundhed og sygdom. Martinsen forsøger i den sammenhæng at give 'de langsomme kundskaber' opmærksomhed. Hun kalder dem 'samklang i relationen'. Det er her, sygeplejersken vover sig frem som person – ikke som privatperson, men som menneske. Det vil sige, at hun tillader sig selv at blive berørt af det, hun sanser *som person og medmenneske*, samtidig med, at hun er bevidst om sin rolle som professionel. Det vil sige, at hun bruger sin medmenneskelighed til at lade sig berøre gennem sanserne, og i denne berøring bekræfter hun, at hun og patienten er ligeværdige som mennesker. Samtidig ser sygeplejersken 'efter' med sin faglighed og de hurtige kundskaber, således at patientens helbredstilstand er genstand for størst mulig professionalisme. Det er denne opmærksomhed på den langsomme kundskab, Martinsen mener skal styrkes i sygeplejefaget.

## **Æstetik i et didaktisk perspektiv i sygeplejerskeuddannelsen**

Hvis jeg antager, at Martinsens mesterskab i at se kunne danne en dimension af dannelsesidealet for en sygeplejerske, får dette nogle didaktiske konsekvenser for, hvilke læringsformer, der kunne fremme en udvikling af de egenskaber, der efterspørges. Eksempelvis mener jeg at have vist, at det ovenstående perspektiv på sygepleje og omsorg kræver en stillingtagen til den æstetiske dimension af praksis, og især hvordan den studerende får forståelse for det æstetiske, og lærer at agere i forhold hertil. For at kunne arbejde med æstetik i et læringsperspektiv må den studerende efter min mening tage del i æstetiske læreprocesser, der kan give hende en dybere forståelse for æstetikens betydning og placering i det praktiske liv, herunder også sygeplejens praksis. Æstetikens betydning for praktisk sygepleje mener jeg blandt andet er, at den studerendes opmærksomhed på syn og hørelse skærpes, altså at hun bliver mere bevidst om denne opmærksomheds helt basale betydning for, at hun kan bruge sine øjne og ører som professionelle redskaber, hvor videnskabelig og moralsk viden mødes i den "gode" sygeplejehandling. Det, der indenfor sygeplejefaget ofte refereres til som "det kliniske blik".

## **Æstetik som praksiskundskab**

Jeg er selvfølgelig ikke den eneste, der har tænkt denne tanke, men den er endnu ikke så udbredt herhjemme. Imidlertid har man i Norge længe været opmærksom på æstetiske læreprocesser i sundhedsfagsuddannelserne. Bjørg Marit Schüssler er lektor ved Høgskolen i Oslos afdeling for sygeplejerskeuddannelsen. Hun gennemførte i 2004 et forsøg med musik og kunst i sygeplejerskeuddannelsen. Formålet med dette var at opøve de sygeplejestuderendes sanselige kompetencer. Ved at anvende billeder og musik i undervisningen styrkede man de studerendes kliniske blik og observationsevne, og ligeledes deres evne til at lytte aktivt til patienten. Antagelsen bag projektet var, at gennem kunst kan væsentlige dimensioner ved mennesket sanses. Resultatet af projektet var en øget opmærksomhed på patienten. Patienten oplevedes mere vedkommende, og de studerende oplevede at være blevet mere opmærksom-

me i mødet med patienten (Schüssler 2004). Også andre steder i Norge har man implementeret lyrik og billedkunst i sundheds- og socialfagsuddannelserne. I bogen "En albatross i stuen" er forfatterne fortalere for, at de studerende udnytter følelsesmæssige oplevelser, som kunstværker kan udløse, som en mulighed for øget selvindsigt. Følgen vil ifølge bogens forfattere være, at den studerende udvikler en større moralsk bevidsthed, samt at etiske kompetencer som empati og evnen til at blive berørt styrkes af en undervisning, der indeholder kunstanalyse (Berntsen 1997).

## **Æstetik som sansetræning**

Ovenstående norske tiltag i sygeplejerskeuddannelsen giver på mange områder god mening. Hvis vi ser på, hvilke erkendelser den studerende kan opnå gennem æstetisk dannelse, kan jeg gå til Austring og Sørensen. Ifølge Austring og Sørensen vil *æstetisk dannelse* sige, at man giver mennesker erfaringer med de områder af kulturen, der består af sanselige symboler. Sanselige symboler kan være musik, billeder, skulpturer, lyrik mv. *Æstetiske læreprocesser* er dialektisk formidling mellem kulturens formsprog og menneskets erfaringer. Det vil sige, at musik- og billedanalyse kan spille sammen med den sygeplejestuderendes erfaringer i den konkrete patientpleje i klinisk praksis. Jeg tænker, at kunsten kan give den studerende nye erkendelser om hendes praksis, og at hendes praksis omvendt kan give hende nye erkendelser om kunsten. Dette er efter min mening en god grund til at forsøge at eksplicitere denne form for læring indenfor sygepleje. Især fordi det æstetiske, som det fremgår, er tæt knyttet til det konkrete, altså der hvor den sygeplejestuderende møder patienten, kollegerne og redskaberne i afdelingen. Giver man sig i kast med projekter som de ovenstående, er det imidlertid vigtigt at tage højde for den praktiske sammenhæng, de studerende agerer og erkender indenfor i klinisk praksis. Derfor kunne jeg forestille mig, at en overvejelse over sociokulturelle aspekter er nødvendig, hvilket jeg vil begrunde i det følgende.

## **Læring i klinisk praksis**

Erikssons vidensbegreb, Martinsens fænomenologiske tilgang til sygepleje og Schussler og Bertsens æstetiske læringsformer mener jeg må munde ud i et handlingsorienteret syn på læring. Eriksson betoner *techné*s udtrykskraft, Martinsen mener, at sygeplejerskens teoretiske viden skal konfronteres med virkelige patienters lidelser, og Schussler og Berntsen tænker sanseligheden ind i erkendelsen. Disse syn på læring må medføre, at sygeplejehandling læres i praksis, og ikke gennem læsning af teori. Teorien skal derimod møde virkelige patienter med deres unikke udtryk for sundhed, sygdom, humør og stemning. Derfor må der i mine øjne lægges syn på læring til grund, hvor handlingsaspektet er centralt. I praksis lærer den sygeplejestuderende ved at handle i samspil med sine omgivelser. Hun anvender artefakter, altså sygeplejens redskaber, hun kommunikerer og udtrykker fagets viden, værdier og holdninger gennem sin kulturelle og professionelle "habitus". Dette betyder for læring, at den må betragtes som handlingsmæssig snarere end indlæringsmæssig, og at den studerende derfor lærer og tilegner sig viden, når hun handler (Säljö 2003, p. 163). Lave og Wengers (2003) begreb *legitim perifer deltagelse* beskriver den bane, den studerende følger for at blive et fuldgældigt medlem af et praksisfællesskab. Her lægger de især vægt på *praksisfællesskabets strukturerende læringsressourcer*, som både er afdelingens kultur, erfarne sygeplejerskers brug af redskaber, praksisfællesskabets fortællinger om god og dårlig praksis, fagets problemer osv. Det centrale ved dette sociokulturelle læringssyn er efter min mening, at den studerende lærer gennem at være kropsligt til stede i læringen. Dette har som følge, at erkendelsen går gennem den studerendes sanser. Derfor mener jeg, at blikket for æstetik er vigtigt at opøve, fordi bru-

gen af redskaber, sprog og handlinger overfor patienten indeholder fagets symboler. Ligeledes vil blikket for æstetik være en vej til at styrke opmærksomheden på, hvad den studerende ser og hører hos patienten.

## **Æstetiske læreprocesser i sygeplejerskeuddannelsen**

Jeg tænker, at den tilrettelæggelse af æstetiske læreprocesser, der er gjort forsøg med i Norge med fordel kunne tilpasses den danske sygeplejerskeuddannelse. Det kræver dog i mine øjne nærmere didaktiske overvejelser: Skal selve deltagelsen være frivillig eller tvungen, skal undervisningen placeres i et teorisemester eller et klinisk praksissemester, og skal de studerende udelukkende artikulere indtryk, eller skal de også udtrykke sig i æstetisk formsprog selv? Hvor meget og hvor lidt skal æstetikken relateres eksplicit til sygepleje, hvor meget inddrages praksiserfaringer, og hvordan styrer man processen, så forløbet bliver pædagogisk og ikke terapeutisk? Disse spørgsmål vil jeg i den kommende tid undersøge nærmere i et læringsbaseret forandringsforløb med sygeplejestuderende fra University College Nordjylland. Her vil vi arbejde med kunstanalyse som et forsøg på at styrke de studerendes 'kliniske blik'.

## **Referencer**

### **Bøger:**

- Austring, Bennyé og Sørensen, Merete. (2006). **Æstetik og læring. Grundbog i æstetiske læreprocesser.** (1. udgave, 2. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Berntsen, Ida, red. (1997). **En albatross i stuen.** Otta: Tano Aschehoug.
- Eriksson, Katie. (2002). **Den trojanske hest.** (1. udgave, 1. oplag). Otta: Gads Forlag.
- Hohr, H.J. (1994). Estetisk dannelse i didaktisk perspektiv. Knudsen, S.V. **Æstetik og didaktik 2.** København: DLH, Danmarks Lærerhøjskole.
- Lave, Jean og Wenger, Etienne. (2003). **Situeret læring og andre tekster.** København 2003: Hans Reitzels Forlag.
- Løgstrup, K.E. (1983). **Kunst og erkendelse. Kunstfilosofiske betragtninger, metafysik II.** København: Gyldendal.
- Martinsen, Kari. (2001). **Øjet og kaldet.** (1. udgave) København: Munksgaards Forlag.
- Säljö, Roger. (2003). **Læring i praksis. Et sociokulturelt perspektiv.** København: Hans Reitzels Forlag.
- Scheel, L. S.. (2000). **Praksislæring.** (1. udgave, 1. oplag). København: Gyldendal Uddannelse.
- Scheel, M.. (1999). **Interaktionel sygeplejepsis.** (2. udgave, 5. oplag). København: Munksgaards Forlag.

### **Artikler:**

Schüssler, Bjørg Marit. Kunst og klinisk blik. **Sykepleien 2004.** (nr. 4).

### **Publikationer:**

Undervisningsministeriet (2000). **Reformen for mellemlange videregående uddannelser.** København: Undervisningsministeriet.

## **Inspiration til portfolio**

- anmeldelse af bogen ”Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv”

**Julie Borup Jensen**

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

Birthe Lund (2008). *Portfolio – i et lærings- og uddannelsesperspektiv*. 1. udgave. Aalborg Universitetsforlag.

I de senere år er portfolio og lignende beskrivende og reflekterende læringsværktøjer blevet udbredt i det danske uddannelsessystem som moderne læringsmetoder, der har individet i centrum. Portfolio anses i den sammenhæng for at være et støtteredskab for den enkeltes læring, og et evalueringsredskab, der viser et sandt billede af den gennemgæede læreproces. Denne opfattelse har i megen litteratur om emnet fået lov til at stå uantastet. Med den netop udgivne antologi om emnet, ”Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv”, udfordres portfolioemetoden imidlertid fra forskellige indfaldsvinkler, og det er der kommet en spændende bog ud af.

Antologien er redigeret af Birthe Lund og indeholder bidrag af Lone Krogh, Annie Aarup Jensen, Kirsten Jæger og Annette Lorentzen. Alle forfatterne er tilknyttet Aalborg Universitet og har beskæftiget sig med uddannelsesforskning i mange sammenhænge. Det er denne forskningstilknytning, der er antologiens styrke. De antagelser om mennesket og menneskets læring, der ligger til grund for portfolioen som metode, belyses og problematiseres fra forskellige videnskabelige vinkler. Dette rejser mange interessante spørgsmål og problemstillinger, som diskuteres gennem bogen. Som eksempler kan nævnes en diskussion omkring metodens konsekvenser for evaluering, ligesom organisatoriske udfordringer i forbindelse med implementering af portfolio bliver problematiseret. Diskussionerne er vedkommende og relevante for alle, der interesserer sig for uddannelse og læring. Antologien giver os på den måde et længe savnet ”helikopterperspektiv” på metoden, som bringer os et skridt videre end diskussionen om, hvorvidt man hader portfolioen eller elsker den.

Ud over at give et overblik, kommer nogle af antologiens bidrag også ind under huden på portfolioen ved at beskrive konkrete erfaringer omkring brugen af metoden i forskellige sammenhænge. Således hører vi om arbejdet med portfolio på adjunktpædagogikum ved Aalborg Universitet, der sammenholdes med erfaringer fra underviserkvalificeringsforløb ved andre uddannelser. Et andet af antologiens bidrag gennemgår og analyserer en større kvalitativ interviewundersøgelse af studerende ved kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser på Aalborg Universitet. De studerende fortæller om deres erfaringer med metoden på uddannelsens tre første semestre. Det er spændende læsning og meget vedkommende for alle, der interesserer sig for uddannelse og undervisning, fordi vi her får et indblik i portfolioen fra den lærendes perspektiv.

”Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv” kan derfor anbefales til dem, der ønsker en bredere og dybere forståelse for portfolioen som fænomen og metode, og som ønsker at forholde sig nuanceret og kritisk til læring og læringsmetoder generelt. Bogen er velskrevet, den

*Reflexen, Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet (ISSN 1901-5992), vol. 4, nr. 1, 2009.*

er inspirerende, og frem for alt: Den giver ingen lette svar, men derimod redskaber til at overveje, hvad læring kan være for en størrelse.