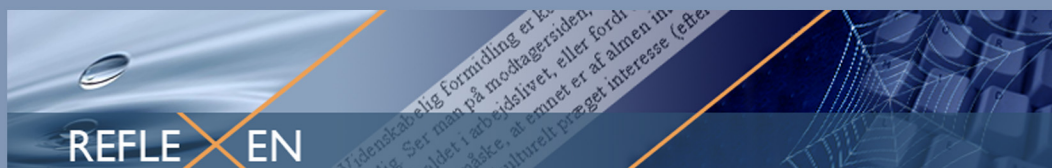


# Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved  
Institut for Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet



---

Læring i uddannelse og arbejdsliv - kulturelle  
perspektiver

---

Red. Ditte Trineke S. Hansen  
Hanne Jensen  
Henrik Lydholm  
Jannie Schmidt  
Karen Egedal Andreasen  
Patrik K. Telléus

Vol. 6, nr. 1, 2011  
ISSN 1901-5992

**Reflexen**

Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Læring og Filosofi  
Juni 2011, vol. 6, nr. 1.

**© 2011 – Forfatterne**

Ved citat fra artiklerne bedes denne reference benyttet sammen med øvrige artikeloplysninger: <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:**

Ditte Trineke S. Hansen  
Hanne Jensen  
Henrik Lydholm  
Jannie Schmidt  
Karen Egedal Andreasen  
Patrik Kjærdsdam Telléus

**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

## **Jannie Schmidt**

Læring i uddannelse og arbejdsliv – kulturelle perspektiver .....3

## **Claus Dam Christensen**

De studerendes faglige videnstilegnelse – den sociale  
interaktions betydning .....4

## **Hanne Jensen**

Elevens lyst til at lære – om dybe spadestik og lave gærder .....8

## **Bente Hangaard**

Kompleksiteten i ældreplejen er stigende – medarbejdernes  
kompetencer udfordres .....15

## **Ulla Egidiussen Egekvist**

Læring gennem deltagelse i kinesiske kulturarrangementer – en diskussion af  
det kulturelle læringspotentiale ved Confucius Institute for Innovation &  
Learning ved Aalborg Universitets kulturarrangementer.....20

## **K. Johanne Brander**

Om de manglende stemmer – når sprogundervisning vælges fra  
– og identiteter fastholdes .....24

## **Jørgen Kronborg**

Skal MUS på MUSEum? – eller *kan* et fornyet MUS-koncept anvendes  
til at udvikle relationelle kompetencer i en organisation?.....29

## **Læring i uddannelse og arbejdsliv – kulturelle perspektiver**

**Jannie Schmidt**

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

Redaktionen har gennemgået et generationsskifte. Nye friske kræfter er trådt til, og de erfarne redaktører har tålmodigt og åbent taget imod de nye redaktionsspirer, og vi er nu klar med en sommerudgave, som indeholder samfundskritiske artikler. Skribenterne er såvel nuværende som tidligere studerende fra kandidatuddannelsen i 'Læring og Forandringsprocesser', samt Masteruddannelsen i Organisatorisk Coaching (MOC).

Fra redaktionen skal der til de studerende lyde en opfordring til at benytte Reflexen som medie til vidensdeling, og vi håber flere i fremtiden vil benytte muligheden for at få videnskabelige artikler publiceret.

Artiklerne vil forhåbentlig skabe mange spændende faglige debatter, og i denne udgivelse sætter en af artiklerne netop fokus på den støt-  
te, som dialogen kan give den studerende i forståelsen og tilegnel-  
sen af fagligt stof.

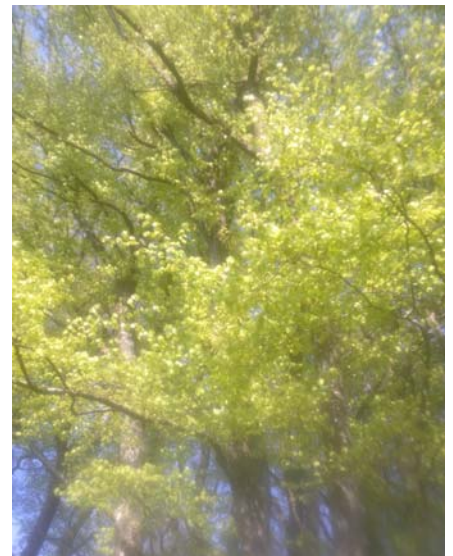
Derudover skal vi forbi et så kompliceret og bredt emne som kultur. Ifølge Immanuel Wallerstein (Gullestrup 2007:49) kan kulturbegrebet defineres som:

”... the set of characteristics, which distinguish one group from another”.

Den kulturelle problemstilling er relevant i en globaliseret verden som konstant udvides, og hvor vi hver dag oplever kulturforskelle. I denne udgave kommer vi omkring det multikulturelle tema bl.a. igennem et studie, der sætter fokus på den sproglige udfordring ansatte i en privat organisation oplever som en barriere, i deres samarbejde med kollegaer med anden kulturel baggrund end dansk.

Den stigende globalisering gør, at kulturerne blandes og muligheden for at lære af hinandens forskellighed åbner for spændende læreprocesser. Dette internationale læringspotentiale sættes der spot på, hvor kinesiske kulturarrangementerne bruges som en platform, hvor deltagerne gensidigt kan lære om hinandens kultur. Derudover skal vi omkring folkeskoledebatten, hvor der argumenteres for kreativitet som redskab til at fremme børns lyst til at lære. Endvidere har vi modtaget et par interessante artikler fra MOC, som også har gjort sig lærerige erfaringer inden for deres felt.

Vi håber, der er noget som falder i din interesse. God læselyst!



## **De studerendes faglige videnstilegnelse**

- den sociale interaktions betydning

**Claus Dam Christensen**

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

### **Abstract**

De observerede og interviewede studerende bruger hinanden som støtte i forståelsen og tilegnelsen af et fagligt stof, som for nogle studerende er svært at forstå og tilegne sig, til deres videre uddannelse. Denne støtte i forståelsen og tilegnelsen sker ved hjælp af dialogen gennem sociale interaktioner de studerende imellem ved hjælp af det faglige arbejde, de i deres respektive grupper lavede.

Denne artikel tager udgangspunkt i en gennemført empirisk undersøgelse fra Professionshøjskolen, University College Nordjylland, Sundhedsuddannelserne. Her viste det sig, at de studerende brugte hinanden som støtte i forståelsen og tilegnelsen af et fagligt stof. Det vil sige, at den sociale interaktion de studerende imellem var den fremtrædende måde for de studerende at skabe en forståelse og tilegnelse af et fagligt stof, som nogle studerende havde svært ved at tilegne sig.

Jeg vil igennem denne artikel inddrage de resultater, der kom ud af mine observationer af og etnografiske interviews med de studerende. I den forbindelse ønsker jeg at inddrage Lev Vygotskys teori om "Zonen for nærmeste udvikling" for på den måde at begrebsliggøre, hvilken betydning den sociale interaktion har for de studerende, hos hvem jeg gennemførte observationer og etnografiske interviews. Desuden ønsker jeg at inddrage Jerome Bruners teori om "Stilladsering" for på den måde at afklare, hvordan den støttende funktion de studerende kan have, gør sig gældende. I forlængelse deraf ønsker jeg at analysere den indsamlede empiri i forhold til de gennemgåede teorier, og diskutere de elementer jeg er kommet frem til i analysen.

### **Empiri**

Igennem tolkningen af det indsamlede datamateriale, kunne det ses, at de studerende ikke mente, at stoffet var det nemmeste at gå til og man derfor søgte forståelse hos de andre studerende i gruppen. Andre som man vidste, havde forstået eller havde en bedre forståelse omkring stoffet end dem selv. Dette anskueliggøres igennem disse citater:

"Det er lidt svære end jeg havde regnet med, det er meget svært at forstå."

"Vi hjælper hinanden med at forstå, hvad det handler om."

Endvidere kunne man få gode råd eller vejledning i forhold til ens egen praksis, fra andre studerende man snakkede godt med, og som man mente havde haft samme eller lignende praksiserfaringer eller oplevelser. Hvilket dette citat siger noget om:

”Nogle af os har større kendskab til det, igennem vores baggrund eller fritidsjob.”

Når det kom til underviserens rolle, vidste de studerende ikke helt, hvordan de skulle spørge, eller havde en ide om, at underviseren også kunne fungere som vejleder for dem i deres gruppeproces. Samt at det fungerede meget godt, når de hjalp hinanden og derfor ikke følte, at det var nødvendigt med hjælp eller vejledning. Som dette citat kan give udtryk for:

”Øhm... Det ved jeg faktisk ikke helt. Det har jeg ikke lige tænkt over, at han kan.”

Disse observationer og etnografiske interviews kunne tyde på, at de studerende bruger den sociale interaktion, herunder dialogen, i relation til deres forståelse og tilegnelse af stoffet. Endvidere også til afklaring af problemstillinger i forhold til deres egen praksis. Når det kommer til underviserens rolle, kunne det tyde på, at de studerende ser underviseren, som den der formidler stoffet, som de studerende passivt modtager og arbejder videre med i gruppen. Dette skyldes, at der i de fleste tilfælde ikke var nogen interaktion mellem de studerende og underviser.

Denne sociale interaktion, de studerende imellem, ønsker jeg at undersøge nærmere, og to teoretikere der arbejder med netop den sociale interaktions betydning, er Lev Vygotsky og Jerome Bruner, hvilke jeg vil gøre rede for i det følgende.

## **”Zonen for nærmeste udvikling” og ”Stilladsring”**

Vygotsky beskriver ”Zonen for nærmeste udvikling” som:

”(...) afstanden mellem det aktuelle udviklingstrin bestemt ved selvstændig problemløsning og det potentielle udviklingstrin bestemt gennem problemløsning under voksen vejledning eller gennem samarbejde med dygtigere kammerater”. (Vygotsky 1978, s. 69)

Derigennem bliver ”Zonen for nærmeste udvikling” et dynamisk rum, hvor den mindrevidende og den mervidende, i dette tilfælde de studerende imellem, igennem indbyrdes interaktion og relation skaber læringssituationer, der medvirker til, at grænserne der adskiller zonen for nærmeste udvikling, udvider sig (Hansen 2005, p. 65). På den måde bliver den studerende i stand til at varetage flere opgaver på egen hånd (Hedegaard 2003, p. 33).

I forhold til de studerende, i det tværfaglige valgfag og på diplomuddannelsen, kan dette aspekt ses som værende interessant i forhold til den måde, der skabes relationer mellem de studerende, og hvordan de interagerer med hinanden i diskussionerne om det faglige stof, i de grupper, hvori de arbejdede med dette.

Dette stiller nogle krav til den studerende og den rolle som ”vejleder” pågældende påtager sig i en situation, hvor der gøres brug af ”Zonen for nærmeste udvikling”. Hvordan dette bliver muligt, kan bedst belyses igennem Jerome Bruners teori om ”Stilladsring”.

Stilladsbegrebet har den funktion at begrebsliggøre den støttende funktion underviseren, og andre mervidende kammerater kan have for den mindrevidende studerendes udvikling (Andersen & Madsen 2006, s. 10). I sin enkelthed handler stilladsbegrebet om, i lighed med ”Zonen for nærmeste udvikling”, at de studerende går fra redskaber, der er givet af andre til at

benytte sig af disse redskaber uden hjælp fra andre. Redskaberne bliver tilegnet af den studerende igennem de sociale sammenhænge pågældende indgår i til at kunne bruges individuelt i praksissammenhænge, hvor den studerende for eksempel skal udføre en pleje eller behandling af en patient på egen hånd.

I forhold til de studerende, i det tværfaglige valgfag og på diplomuddannelsen, kan dette aspekt også ses som værende interessant i forhold til den måde, der formidles redskaber i form af erfaringer og oplevelser til netop at skabe en forståelse og tilegnelse af stoffet hos den mindrevidende studerende.

## **Analyse af empiri**

Hvis man ser empirien i et analytisk perspektiv, i forhold til den gennemgåede teori, kan det siges, at de mervidende studerende er medvirkende til at zonen hos den mindrevidende udvider sig i kraft af denne sociale interaktion. Hvorfor Vygotskys teori i denne henseende kan ses som værende relevant at indtænke som et teoretisk perspektiv på den netop gennemgåede empiri, når der skal skabes en forståelse og tilegnelse af et fagligt stof, som kan være svært for enkelte studerende. Det vil sige, at de mindrevidende studerende gør brug af andre mervidende studerendes forståelse af stoffet, for på den måde selv at skabe sig en forståelse og senere tilegnelse, og derigennem udvide deres egen nærmeste udviklingszone. Derigennem bliver ”Zonen for nærmeste udvikling” et dynamisk læringsrum, hvori de studerende igennem deres sociale interaktion og relation skaber læringssituationer, der medvirker til, at grænserne, der adskiller zonen, udvider sig hos den mindrevidende studerende.

Hvis man analyserer de studerendes udtalelser omkring underviserens rolle som vejleder videre, kan det tolkes som, at de studerende jeg observerede, har en skarp opfattelse af, hvad lærerrollen indebærer, og ikke nødvendigvis ser denne som vejleder for deres læreproces. Derimod gjorde de mervidende studerende brug af netop denne stilladsproces, gengivet hos Bruner, ved at gøre brug af deres erfaringer eller oplevelser som redskaber for, at de mindrevidende studerende kunne skabe sig en forståelse af stoffet og senere tilegne sig dette. Disse redskaber til forståelse og tilegnelse af stoffet, skete igennem det gruppearbejde de studerende havde, hvilket vil sige igennem de sociale sammenhænge, de studerende indgik i.

## **Diskussion**

Der er mange måder, der kan medtænkes, så der hos de studerende kan skabes en forståelse og tilegnelse af et fagligt stof. Denne gennemgang præsenterer en måde, hvor det var muligt for den enkelte studerende at forstå og tilegne sig et fagligt stof. De andre måder, som kunne medtænkes som værende måder, hvor igennem en forståelse og tilegnelse af et stof kunne ske, kunne være at afprøve det faglige stof i praktiske sammenhænge. Derigennem kunne der gøres nogle erfaringer med brugen af denne, så de studerende på den måde kunne skabe sig en forståelse og tilegnelse af det faglige stof.

Redskaberne, de mervidende studerende formidler videre til mindrevidende studerende, behøves ikke nødvendigvis kun at være erfaringer eller oplevelser, idet disse er personens livsverden, hvilke ikke absolut er rigtige. Andre redskaber, der kan gøres brug af i en sådan proces, kan spænde over praktiske redskaber som skalpel, medicin eller computer og mentale

redskaber som sprog, tegning og diagrammer. På den måde kan de studerende få flere redskaber at gøre brug af i forhold til deres videre uddannelse.

## **Konklusion**

På baggrund af ovenstående kan det ses, at den sociale interaktion for mindrevidende studerende med mervidende studerende er vigtig i bestræbelserne på at skabe sig en forståelse for og tilegnelse af et fagligt stof. Denne sproglige interaktion, de studerende imellem, bevirker at mindrevidende studerende kan gøre brug af den merviden, andre studerende har omkring et fagligt stof, der er svært at gå til for enkelte studerende

## **Referencer**

- Andersen, Peter & Madsen, Claus (2006): Konstruktivistiske rødder og grene. I: Andersen, P. & Madsen, C. (red.) (2006) **Konstruktivistiske rødder og grene – en antologi**, Unge Pædagoger, København
- Hansen, Mogens (2005): At lære sammen med andre – om zonen for den nærmeste udvikling og voksenlæring. I: Jensen, C. N. (red.) (2005) **Voksnes Læringsrum**, 1. udgave, 1. oplag, Billesø & Baltzer, Værløse
- Hedegaard, Mariane (2003): Udvikling, lære- og undervisningsvirksomhed eksemplificeret ved en drengs udvikling af motiver. I: Bisgaard, N. J. (red.) (2003) **Pædagogiske teorier**, 3. udgave, 2. oplag, Billesø & Baltzer, Værløse
- Vygotsky, Lev (1978): Interaktion mellem læring og udvikling. I: Andersen, P. & Madsen, C. (red.) (2006) **Konstruktivistiske rødder og grene – en antologi**, Unge Pædagoger, København



## **Elevens lyst til at lære**

- om dybe spadestik og lave gærder

**Hanne Jensen**

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

### **Abstract**

I kølvandet på de seneste testresultater fra PISA-undersøgelsen var folkeskolen oppe at vende i Debatten på DR2. Med afsæt i den indledende runde i TV-debatten undersøger denne artikel først hvilke mangler, der argumenteres for som de mest fremtrædende i folkeskolen, dernæst hvad manglerne betyder for elevens læring, med udgangspunkt i Illeris' udlægning af læringens fundamentale funktioner. Her når artiklen frem til, at det udløser en manglende lyst til at lære hos eleverne. Som en mulig løsning på denne problematik, foreslås tesen 'kreativitet som en grundholdning', jf. vigtigheden og brugen af netop det aspekt af læringen, som rummer lysten til at lære.

### **Introduktion**

Den danske folkeskole var for nylig omdrejningspunktet for Debatten på DR2 (sendt 9. december kl. 20) og det med den meget sigende overskrift: "Er folkeskolen dumpet?" Baggrunden var den seneste PISA-undersøgelse (2009), som viste, at danske elever ikke har forbedret deres læsekundskaber siden undersøgelsen sidste gang blev foretaget med hovedfokus på læsning i 2000. Der var mange bud på hvor skylden skulle placeres, og hvor indsatsen nu skulle sættes ind med argumenter lige fra indførelse af en heldagsskole og til Dorthe Engers (gymnasierektor) idé om at vi skal lære af kineserne, for:

"(...) der kunne sidde rigtig mange elever i klassen, og de var alligevel med..."  
(Danmarks Radio, 2010)

Debatten om folkeskolen er både fuld af dygtige aktører, debattører og gode idéer, men det gør den samtidig svær at navigere i, som de efterfølgende uddrag af Debatten er eksempler på.

### **Uddrag af debatten**

Af hensyn til artiklens omfang er der fokuseret på debattens indledende runde (fra 00:00 til 14:31 ud af 48:35 minutter), der rummer udsagn fra både elever, politikere, lærere og i en vis forstand forældre, da Malou Aamund også indtager denne rolle i løbet af debatten. Følgende deltog: Malou Aamund (forskningsordfører for Venstre), Troels Boldt Rømer (formand for folkeskoleelevernes Landsorganisation), Dorthe Enger (gymnasierektor) og Anders Bondo Christensen (formand for Danmarks Lærerforening) med Clement Behrendt Kjersgaard fra Danmarks Radio som ordstyrer.



Figur 1 Skærbillede af Debatten fra DR2's hjemmeside (Danmarks Radio, 2010)

Malou Aamund efterlyste som det første i debatten en kulturændring i folkeskolen, fordi vi er en del af en global verden, et globalt marked og en global konkurrence. Eleverne skal i fremtiden konkurrere med inderne, koreanerne, kineserne og amerikanerne – og ikke alene deres egne klassekammerater. Derfor skal vi stå tidligere op om morgenen, udtalte hun (Danmarks Radio, 2010). Hun havde selv været i USA med sin datter, der gik i en amerikansk skole, og var seks år, da de vendte hjem fra USA. Da datteren startede i første klasse kunne hun læse og tale flydende engelsk, fordi den skolekultur, hun i USA var en del af, krævede det. I forlængelse af den oplevelse fremhævede Malou Aamund følgende som et overordnet mål for folkeskolen:

”(...) at få det bedste frem i hvert et barn og få det fulde potentiale udnyttet...”  
(Danmarks Radio, 2010)

Selv foreslog hun undervisning tilpasset efter elevernes behov, på det niveau de nu måtte være, hvortil folkeskoleelevernes repræsentant, Troels Boldt Rømer, kommenterede at:

”(...) det er altså nogle meget mere jordnære problemer, som vi bliver nødt til at gøre noget ved, hvis vi skal have en bedre folkeskole. Så sent som i dag har Berlingske Tidende i en dokumentar dokumenteret, at vi har en situation i Danmark i dag, hvor vi praktiserer at have lærerløse timer i nogle fag, altså simpelthen timer, hvor eleverne bliver sat til at arbejde, uden der er en lærer...” (Danmarks Radio, 2010)

Det er i bund og grund et spørgsmål om, at eleverne ikke tages seriøst, mente han. Og hvorfor er det så vigtigt at tage eleverne seriøst? Fordi der mangler noget i folkeskolen, hvilket Dorthe Enger havde et bud på:

”(...) der skal komme en motivation fra elevsiden, de skal mærke at det er hamrende vigtigt at gå i skole, at det betyder noget for deres liv, at livet er værd at leve og det er værd at lære noget...” (Danmarks Radio, 2010)

Og Anders Bondo Christensen havde et bud på hvem der har ansvaret for at udfylde manglen:

”(...) det er både voksne og elever, forældre og lærere ja, det er sådan en, ja havde nær sagt sådan en slags vækkelse, der skal i gang, hvor vigtig uddannelse er i virkeligheden...” (Danmarks Radio, 2010)

I debatten bliver linjerne trukket op mellem på den ene side, at skolen skal skabe rammer for at elevens potentiale bliver udnyttet fuldt ud. På den anden side mangler en interesse for skolen og det at lære fra elevens side. Jeg mener, at begge udsagn sværmer om, men uden at nævne, elevens *lyst til at lære*. For uanset om formålet er, at optimere udbyttet eleven får af skolens undervisning eller den enkelte elevs tilgang til at lære, til det gå i skole, griber det fat i elevens engagement og interesse for det, der sker i og omkring skolen. Om det siger Illeris, at ændringer skal finde sted i elevens omverden. Det vil jeg uddybe i følgende afsnit.

## **Læring – fundamentale funktioner**

I sin bog ”Læring” (2009) beskriver Illeris i sit indledende kapitel læringens fundamentale funktioner som bestående af to processer – **samspil** og **tilegnelse** – og tre dimensioner: **indholds-**, **drivkrafts-** og **samspilsdimensionen** (Illeris, 2009, s. 35).

### **Samspil og tilegnelse**

Mens vi er vågne, er vi et konstant samspil med omgivelserne, dvs. mennesker, genstande eller begge dele, og det er et samspil vi kan være mere eller mindre opmærksomme på (Illeris, 2009). Elever i et klasselokale er i et samspil med læreren, der måske er ved at introducere en ny litterær genre, som eleverne skal arbejde med. Hvis eleverne på samme tid sidder med deres iPhone og er på facebook, er der også tale om et samspil: med venner, veninder og en både lynhurtig og social informationsudveksling. Hvor opmærksomheden er rettet hen, har derfor stor betydning for den læring, som finder sted.

Den anden proces, tilegnelsen, er det der sker, når vi knytter indtryk fra samspillet an til noget tidligere lært. Nye impulser og påvirkninger forbindes med tidligere erfaringer gennem en individuel, psykologisk bearbejdelse (Illeris, 2009, s. 35). Jf. eksemplet ovenfor vil den læring, der finder sted, variere meget fra elev til elev, selvom de sidder i samme rum på nøjagtigt samme tidspunkt. En sidder måske og overvejer at denne nye genre, lad os sige fantasy, minder om eventyr, fordi der er magi og mærkelige væsener i begge. En anden kommer i tanke om mors og fars afvisende kommentarer om Harry Potter-serien. Hver især tilegner de to elever sig vidt forskellige forståelser af genren, fordi de er motiveret forskelligt, på baggrund af tidligere erfaringer.

### **Læringens dimensioner**

Det er nemlig forskelligt, hvad der driver eleverne, og dermed hvilket indhold der læres. ’Indhold’ som dimension i læringen skal som sagt forstås bredt og kan dække over alt fra viden, kundskaber og færdigheder til forståelse, indsigt, mening, holdninger og i den forstand også til statusopdateringer på facebook og deres konsekvenser for vennekredsen. *Karakteren* i elevens samspil med omverden er essentielt i denne henseende, og afgør i princippet om han eller hun retter opmærksomheden mod læreren eller et andet sted hen.

På den måde har alle tre dimensioner indflydelse på hvilken læring, der sker, men drivkraftsdimensionen kan særligt fremhæves fordi:

”Det er et af de vigtigste resultater af de seneste tiårs lærings- og hjerneforskning, at spørgsmålet om læringens drivkraft eller drivkræfter – dvs. om den fx er drevet af lyst og interesse eller af nødvendighed og tvang – altid kommer til at præge både læreprocessen og læringsresultatet...” (Illeris, 2009, s. 37)

Det virker banalt at indholdet af elevernes læring har større sandsynlighed for at være fagligt relevant, hvis de kigger op fra mobildisplayet og hen på tavlen, men ikke desto mindre rummer det en vigtig pointe. For hvis læreren pludselig rømmer sig og annoncerer, at elevernes indsats vil blive omtalt på forældremødet i næste uge, så påvirker det drivkraftsdimensionen af elevernes læring; flere kigger op. Ikke fordi fantasygenren pludselig interesserer langt flere i klassen, men hvis ikke eleverne vender blikket mod tavlen, hører de og forældrene for det senere.

Lærer de så noget om fantasygenren? Formentligt ja, men spørgsmålet er, om ikke eleverne ville *lær mere*, hvis de var drevet af interesse, frem for nødvendighed eller tvang? Det spørgsmål vil jeg diskutere i de følgende afsnit med afsæt i folkeskolens dobbelte opgave, konklusioner ud fra PISA-undersøgelsen og Hiim og HIPPES didaktiske udgangspunkt.

### **Skolens dobbelte opgave**

Den tvedelte side af læringens drivkraft – lyst i forhold til tvang – kommer også til udtryk i folkeskolens opgave og formål som opdragende institution i det danske samfund:

”Folkeskolen har to formål, på den ene side skal skolen forberede eleverne til et senere arbejdsliv, og på den anden side skal skolen også give dem et bredere fundament for en selvstændig personlighedsudvikling.” (Pahuus, 1997, s. 101)

Skolen skal tjene eleverne og samfundet på én gang. **Eleverne** for at de opnår indsigt og færdigheder, der styrker deres selvtillid, selvindsigt og evne til at fungere i samfundet. **Samfundet** fordi det er afhængigt af borgere, der er arbejdsduelige og omstillingsparate.

Vi kan vende situationen rundt til en voksen udgave. En virksomhed med skiftende retningslinjer eller mistillid til sine medarbejdere kan siges at få det udbytte, som virksomheden har gjort sig fortjent til. Ledelsen kan sagtens sende skylden videre og tale om dovne medarbejdere, men det ændrer ikke ved det grundlæggende problem: den manglende lyst til at gøre en indsats.

Det handler om hvordan man fanger elevernes opmærksomhed. Ikke fordi skolen skal være underholdende, men fordi at lyst henholdsvis tvang, som tidligere omtalt, er med til at påvirke både læreprocessen og resultatet. Helt fundamentalt drejer sig om, at der skal mobiliseres en mængde psykisk energi til at gennemføre en læreproces (Illeris, 2009), og det sker når vi af den ene eller anden årsag beslutter at engagere os. Der skal være noget, der sætter tilegnelsesprocessen i gang. Er det lyst, så har vi en tendens til at lægge energi i arbejdet og gå et spade-stik dybere. Er det tvang springer vi ofte over hvor gærdet er lavest, også selvom stoffet kunne vise sig nyttigt senere.

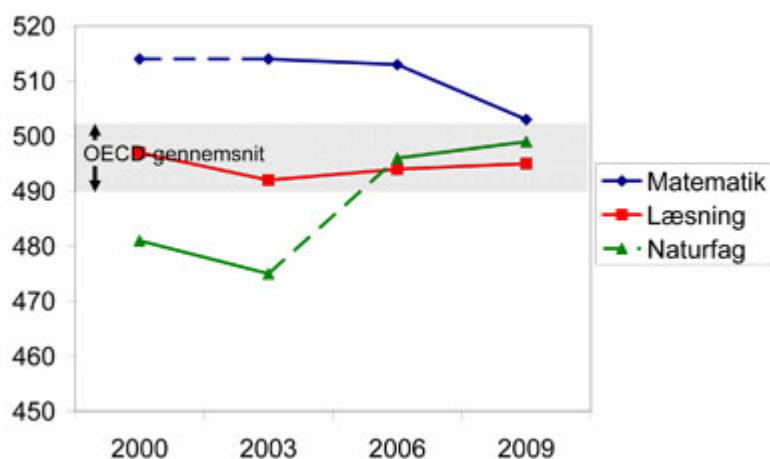
## Læselyst

Et eksempel på lystaspektets betydning for elevers læring finder vi i Undervisningsministeriets pressemeddelelse, som blev udgivet i forbindelse med offentliggørelsen af PISA-undersøgelsens resultater. Her kan vi læse at:

”Generelt for landene i PISA-undersøgelsen er der sket et fald i antallet af daglige læsere. Blot en halv times daglig lystlæsning giver markant bedre læsere, og forskellen i læsevner hos de daglige lystlæsere og de elever, der ikke læser, svarer til et helt klassetrin.” (Undervisningsministeriet, 2010)

### PISA 2009

Figur 1: Danmarks resultater i PISA 2000, 2003, 2006 og 2009



Figur 2 Udvikling i Danmarks PISA-resultater 2000-2009 (Skolestyrelsen, 2010)

Citatet gælder for de deltagende lande generelt, mens figuren specifikt viser udviklingen i Danmarks testresultater fra 2000 til 2009. Det første og seneste resultat har haft læsning som fokusområde. Der har været massivt politisk fokus på læsning og læseundervisning i folkeskolen de seneste ti år (Undervisningsministeriet, 2003), men – hvis vi tager udgangspunkt i figuren – uden den store effekt.

Det som mangler, i følge citatet, er lysten hos eleverne. I deres samspil med folkeskolen, der, i henhold til Illeris, som sagt skal forstås bredt som kammerater, klasselokalet, læreren, forældrene og en hverdag præget af både spændende medier og en konstant informationsstrøm med udsagn om folkeskolen, er lysten forsvundet. Samspillet har været med til at præge elevernes læsevner, ikke positivt, men i en svagt negativ retning, jf. den røde markering på figuren, der ligger en anelse lavere i år 2009, i forhold til 2000.

Elever lærer det, de bliver introduceret for, og her er det ikke kun genreundervisning, ligninger, hovedstæder eller samspillet med læreren, der gælder som indhold – lærerløse timer, vikarer, forældrenes holdninger ved middagsbordet og opprioritering af mere boglige fag frem for kreative – alt sammen tæller med.

Hvad kan man så gøre, for at understøtte lyst og interesse hos eleverne? For at vende tilbage til debatten, så fremsatte den to grundlæggende udsagn om elever i forhold til skolen, med vægten lagt på henholdsvis skolens rammer og elevernes manglende interesse. Begge udsagn rummer substans, selvom de peger på noget forskelligt som det vigtigste. Min pointe her er, at begge dele bør medtænkes, hvis formålet er at inspirere til lyst til læring.

## **Kreativitet som en grundholdning**

Det kalder på en, i virkeligheden lang, tradition for det engagerende og helhedsorienterede syn på elevens læreproces. Illeris er én repræsentant, Hilde Hiim og Else Hippe er to andre. Og de understreger vigtigheden af kreativitet og kreativ læring.

Læring er som udgangspunkt kreativ – når vi møder en udfordring dykker vi ned i erfaringsbagagen vi har samlet indtil nu, og forsøger så vidt muligt at bruge de løsninger, der ligger øverst, for at tilpasse os nemmest. Og det kan vi være vældigt kreative med. Men det sker, at udfordringer overstiger de nemme løsningsformåen, og så skal der en mere gennemgribende tilpasning til.

Denne tilpasning kalder også på kreativitet. Vi løser ganske enkelt udfordringer bedre hvis vi ser mange muligheder frem for mange begrænsninger. Kreativitet er i den forstand et menneskeligt grundvilkår vi gennem skolen skal træne og blive dygtigere til, for at mestre. Samtidig fremhæver Hiim og Hippe at kreativ læring i sin essens hænger sammen med oplevelsen af glæde, mening og mestring – i forlængelse heraf også elevens læringslyst (Hiim & Hippe, 2003). De skriver videre at:

”En forudsætning for kreativitet er en tryk atmosfære, hvor det er tilladt at afprøve ens egne alternativer og løsninger og tilladt at gøre fejl. Angst for ikke at give ”de rigtige svar” og ”gøre det rigtige” er måske noget af det, som i største grad kan hæmme elevernes kreative udvikling.” (Hiim & Hippe, 2003, s. 237)

Der skal opnås en læreproces hvor eleverne drives af nysgerrighed, hvor de er på opdagelse, og i det ligger samtidig krav om grundlæggende færdigheder og viden, som eksempelvis at kunne læse. Vejen frem er ikke at eleven overfor læreren kan forhandle sig til om Paris er Frankrigs hovedstad, som Dorthe Enger beskriver det i føromtalt debat (Danmarks Radio, 2010), men at definere kreativitet som en holdning, dvs. en måde at udtrykke sin forståelse eller sin stillingtagen overfor andre, for så opstår en sammenhæng mellem en kreativ og en kritisk grundholdning.

Hvor den sidste omhandler at man sætter spørgsmålstejn ved en etableret orden eller viden, handler den første om at man opfatter problemer og udfordringer fra flere forskellige indfaldsvinkler, for på den måde at se muligheder for nye løsninger (Hiim & Hippe, 2003, s. 238). Til sidst skal det nævnes, at Illeris sammen med Hiim og Hippe udgør et helhedsorienteret syn på læring, der samtidig ikke kan indfri alle krav, som stilles til teorier om læring og didaktiske modeller for undervisning. Begge udspringer af en tradition, der vægter egenskaber og evner, som er svære at måle på, ligesom begge opstiller modeller for læring, der ikke er udspecificeret ned i detaljen. Det gør tilgangen svær at bevise (eller modbevise) det umiddelbare udbytte af. Det vi *kan* bevise, jf. citatet i forbindelse med PISA-resultaterne, er, at elever læser mere, hvis de har *lysten*. Illeris, Hiim og Hippe kan være med til at forklare hvorfor det forholder sig sådan.

## **Konklusion**

I artiklen har jeg forsøgt at undersøge, hvad der gør det svært at navigere i debatten om folkeskolen, og er nået frem til, at det skyldes mange aktører, men især den store og svært tilgængelige udfordring, der ligger foran såvel lærere som politikere, forældre og elever: elevernes manglende lyst til at lære, dvs. en mangel på nysgerrighed og inspiration, som samspillet med omverden ellers har potentiale for at igangsætte hos eleverne.

Effekten er nemlig *ikke* den samme, om man motiverer eleverne gennem henholdsvis læringslyst eller tvang. At etablere et dannelsessyn og en undervisningsnorm, som sigter mod at gøre eleverne i stand til kritisk såvel som kreativ stillingtagen må være målet, og samtidig midlet, der gør os i stand til at udnytte hver elevs potentiale fuldt ud. For at møde samfundets behov for fremtiden, men ligevægtigt for elevernes egen skyld, for deres selvtilid og udvikling som mennesker.

Men første skridt er at vi tager eleverne, og det samspil de udsættes for, seriøst. Børn kan ikke sige til eller fra når det kommer til undervisningskvalitet, det skal forældrene, politikerne og lærerne, så folkeskolen udnytter **sit** potentiale fuldt ud.

## Referencer

- Aamund, M., Boldt, T. R., Enger, D., & Christensen, A. B. (7. December 2010). **Debatten på DR2.** (C. B. Kjersgaard, Interviewer)
- Eriksen, T. o. (2005). **Kulturforskelle. kulturmøder i praksis.** København: Munksgaard Danmark.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2003). **Læring gennem oplevelse, forståelse og handling.** København: Gyldendal.
- Illeris, K. (2009). **Læring.** Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Pahuus, M. (1997). **Holdning og spontaneitet. Pædagogik, menneskesyn og værdier.** Århus N: Kvan.
- Skolestyrelsen. (9. December 2010). **Pisa 2009.** Hentet 2. Januar 2011 fra Skolestyrelsens hjemmeside: <http://www.skolestyrelsen.dk/skolen/pisa/pisa%202009.aspx>
- Undervisningsministeriet. (2003). **Fremtidens danskfag - en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid.** København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (7. December 2010). **Nyheder om folkeskolen.** Hentet 2. Januar 2011 fra Undervisningsministeriets hjemmeside: <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen/Om%20folkeskolen/Nyheder/Folkeskolen/Udd/Folke/2010/Dec/101207%20PISA%202009%20-%20Danske%20elever%20fortsat%20i%20midtergruppen.aspx>

## **Kompleksiteten i ældreplejen er stigende**

- medarbejdernes kompetencer udfordres

**Bente Hangaard**

Masterstuderende i organisatorisk coaching  
Institut for Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet

### **Abstract**

Denne artikel præsenterer resultatet af en undersøgelse, der omhandler de læreprocesser en gruppe frontmedarbejdere i ældreplejen gennemgik i forbindelse med iværksættelse af faglig coaching ved konkrete multikomplekse opgaver. Undersøgelsen blev gennemført som åbne interviews af deltagerne og deres ledere ca. to måneder efter afvikling af coaching. Undersøgelsen resulterede i udviklingen af en model, som har til formål at understøtte læreprocesserne ved faglig coaching.

### **Baggrund for undersøgelsen**

Kompleksiteten i arbejdet i ældreplejen i Danmark er steget støt inden for få år. Samtidig er antallet af primærsygeplejersker reduceret og mange opgaver både på plejecentre og i borgernes eget hjem er overtaget af kortuddannede sosu-medarbejdere.

Denne opgaveglidning er yderligere kompliceret af, at der i hospitalsbehandlingen, gennem de senere år, er satset på accelererede patientforløb, der medfører mere komplekse behandlings- og plejeopgaver i kommunerne og som øger behovet for at sikre og understøtte sammenhængende borgerforløb.

Det betyder, at medarbejderne skal arbejde mere målrettede med recovery, rehabilitering og træning og have blik for den forebyggende indsats. Nye arbejdsopgaver er dermed tilført kommunernes ansvarsområder.

En tiltagende del af opgaverne i ældreplejen er som følge heraf multikomplekse, og frontpersonalets faglige kompetencer udfordres voldsomt. Der stilles nye krav i retning af mere pædagogiske samarbejdsformer, til analyse - og refleksionskompetencer og til tværfagligt samarbejde. Multikomplekse opgaver er i den aktuelle undersøgelse netop defineret ved opgaver, der rummer mange samtidige udfordringer og dilemmaer, der stiller store krav til medarbejdernes kompetencer. Udfordringerne rummer dog samtidigt et stort potentiale for kompetenceudvikling, idet der kræves specielle spidskompetencer.

Bortset fra sygeplejerskerne er plejepersonalet alle ufaglærte eller kortuddannede sosu-medarbejdere – sosu-hjælpere med et års uddannelse (trin 1) primært med fokus på praktisk hjælp til ældre. En betydelig mindre gruppe har en sosu-assistentuddannelse med i alt 2,5 års uddannelse (trin 1 og 2). Denne store gruppe kortuddannede medarbejdere er ikke i deres grunduddannelse uddannede til at varetage multikomplekse opgaver.



At vi i disse år ser en kompleksitetsforøgelse i ældreplejen vidner en ny analyse i Jobfunktionskataloget (2010), udarbejdet af EPOS under undervisningsministeriet i november 2010 om.

Analysen fokuserer på nogle af forandringerne i kompetencekravene til medarbejderne inden for jobområdet ældrepleje, sygepleje og sundhed i kommunalt regi. Samlet dokumenterer denne analyse, hvilke jobfunktioner og arbejdsopgaver hhv. social- og sundhedshjælpere og social- og sundhedsassistenter varetager, samt hvilke kompetencekrav det medfører. (EPOS. 2010. s. 4)

Rapporten påpeger at:

”der er sket en specialisering af det primærkommunale område, som betyder, at der er kommet et bredere spektrum af arbejdspladstyper, hvor både social- og sundhedshjælpere og social- og sundhedsassistenter er ansat. Det drejer sig om rehabiliteringscentre/-afdelinger, træningscentre/-afdelinger, gerontopsykiatriske centre/-afdelinger, forskellige variationer af korttidspladser, aflastningspladser og midlertidige pladser. Også her er der tale om, at den specialviden og handlekompetence, som både social- og sundhedshjælpere og social- og sundhedsassistenter skal besidde for at løse arbejdsopgaverne, er øget”. (EPOS 2010. s. 13)

## **Konsekvenser for medarbejderne**

De multikomplekse opgaver i ældreplejen kræver veludviklede spidskompetencer, stor erfaring og stor specialviden i forbindelse med f.eks. samarbejdet med borgere med svær demens, psykiatriske lidelser, hjerneskader og genoptræningsbehov. Desuden kræves viden om og kompetencer i kommunikation og samarbejde – både i relationen til kolleger, borgeren og dennes pårørende, idet sidstnævnte naturligvis er en del af opgaveløsningen.

Følgerne af de multikomplekse opgavers karakter kan være grænseoverskridende adfærd i form af eksempelvis verbal eller fysisk vold, trusler eller seksuelle tilnærmelser, som bliver mere og mere almindelige i medarbejdernes hverdag. Disse konsekvenser fylder i statistikker over dårligt arbejdsmiljø, arbejdsskader, sygemeldinger og behovet for psykologhjælp hos frontmedarbejderne.

I tilspidsede situationer omkring sådanne multikomplekse opgaver møder jeg ofte medarbejderne som coach /faglig konsulent, idet jeg i ca. 10 år har arbejdet dels som underviser for medarbejdere i ældreplejen, og dels som mangeårig faglig coach /supervisor med speciale i disse multikomplekse opgaver.

## **Undersøgelse af læreprocesser ved faglig coaching**

I en undersøgelse, udarbejdet i forbindelse med mit masterprojekt på uddannelsen Master i Læreprocesser med Specialisering i Organisatorisk Coaching, modtog flere sosu- og sygeplejersketeams kortvarig faglig coaching i forbindelse med konkrete multikomplekse opgaver. Efterfølgende deltog teammedlemmerne og deres ledere i en kvalitativ evalueringsproces, hvor en række læreprocesser blev belyst.

Problemstillingen lød: Hvordan kan læreprocessen i forbindelse med faglig teamcoaching i ældreplejen beskrives og forstås? Og hvorledes kan man aktivt understøtte læreprocesser i forbindelse med teamcoaching?

Den påstand, som jeg forfulgte i min undersøgelse var, at få timers faglig coaching omkring den konkrete multikomplekse opgave kan medføre radikale ændringer i positiv retning både for borgeren og medarbejderne.

Undervejs i undersøgelsen blev en model til fremme af læreprocesserne ved faglig coaching udviklet. Modellen ser således ud:

Første coaching:

1. Rammeaftale.
2. Præsentation af den multikomplekse opgave.
3. Produktion af fælles mosaikbillede af opgaven på mindmap.
4. Identificering af faglige og personlige udfordringer.
5. Skabelse af fælles forståelsesplatform.
6. Udarbejdelse af fælles strategi – og handleplan.
7. Opsamling og udarbejdelse af fælles aftaler.
8. Evt. at afstemme aftaler med lederen.
9. Iværksættelsesfasen.

Mellempperiode: nye data/observationer og erfaringer indsamles.

Anden coaching:

1. Erfarings- og vidensdeling fra mellempperioden.
2. Identificering af aktuelle faglige og personlige udfordringer.
3. Justering af fælles forståelser.
4. Justering af strategi- og handleplan.
5. Justering af aftaler.
6. Afslutning af processen – eller aftale om endnu en coaching.
7. Iværksættelse – nye data/observationer og erfaringer indsamles.

Modellen skal ses som en rammesætning, der dels skaber overblik over problemstillingens kompleksitet og dels skaber et større og mere nuanceret fælles mosaikbillede af opgaven end det billede, som hver enkelt medarbejder rummer.

Modellen har vist sig anvendelig, idet den både skaber overblik og systematik. Samtidigt matcher den de processer, læringsteoretikeren David Kolb(1984) anser for centrale i erfaringsbaserede læreprocesser – nemlig Konkret oplevelse, Reflekterende observation, Abstrakt begrebsliggørelse og Aktiv eksperimentering.

Modellen bidrager desuden til en kollektiv faglig forståelsesramme, til udvikling af fælles faglige værktøjer og til fælles kontekstforståelse, hvilket peger i retning af kollektive læreprocesser.

På organisatorisk niveau var der tegn på bedre psykisk arbejdsmiljø i den konkrete opgaveløsning og på øget konsensus i opgaveløsningerne.

## **Resultater af interviewundersøgelsen**

Det åbne interviewspørgsmål, der blev stillet til deltagerne efter faglig coaching var: ”Har coaching medvirket til, at du/I efterfølgende har ændret din/jeres praksis i forhold til den konkrete borger?” (2011.s.18)

Spørgsmålet til lederne var: ”Har coaching medvirket til, at medarbejderne efterfølgende har ændret deres praksis i forhold til de konkrete borgere?” (2011.s. 22)

Ud fra en generel betragtning i forhold til den foreliggende empiri fremgik det af analysen, at der dels foregik individuel læring, dels social læring og dels organisatorisk læring. Der var tydelige tegn i udsagnene fra de efterfølgende interviews på, at der på kort tid – 2 x 2,5 times coaching – skete både kognitive, emotionelle og mentale forandringer, som førte til holdnings- og adfærdændringer umiddelbart efter første coaching. Det fremgik også af de foreliggende udsagn, at læring i forlængelse af de meta-refleksioner, som var foregået under den faglige coaching, udvikledes og nuanceredes i det fortløbende samarbejde med borgeren.

Besvarelsene viste, at fra at have anskuet opgaven i et negativt og ofte håbløst lys – fik medarbejderne fornyet interesse og nye kræfter til opgaven. Når medarbejderne blev mødt på deres læringsbehov og blev klar over opgavens kompetenceudviklende potentiale vendte engagementet tilbage og den slumrende kreativitet i opgaveløsningen blev vagt.

Medarbejdernes faglige værktøjskasse udvidedes på baggrund af det Engestrøm (1986) kalder en modsætningsfyldt konfliktsituation.

Undersøgelsens konklusion var, at få ganges faglig coaching i forbindelse med konkrete multikomplekse opgaver i ældreplejen kan føre til mærkbare læreprocesser på flere niveauer. Såvel individuelt som på teamniveau var disse læreprocesser med til at skabe faglig sikkerhed, ændret forståelse af opgaven og tryghed i opgaveudførelsen. På organisatorisk plan medførte coachingen ændringer i form af øget konsensus i opgaveløsningen, holdningsændringer i forhold til opgaven og bedre indbyrdes forståelse af perspektiver på opgaven på tværs af vagter.

## **Perspektiver på faglig coaching**

Kreativitet og modet til at eksperimentere inden for rammerne af lovgivning, regler, rammer og høj faglighed er nødvendig for at opgaverne med de multikomplekse opgaver kan løses på organisationsniveau i fremtiden. Der er behov for at tænke ud over normale kulturbestemte praksisrutiner og ud over sikre erfaringsbaserede handletraditioner. Det er nødvendigt at kunne se nye muligheder i relationsarbejdet med både borger og pårørende og at turde tage utraditionelle metoder og redskaber i brug for at magte løsningen af de multikomplekse opgaver er det nødvendigt, at fokus flyttes til et meta-perspektiv, som er kendetegnet ved multiple spørgsmål, tankeeksperimenter, kompetencedialog om faglig viden, faglig kvalitet og Best Practice i forhold til bl.a. samspillet og relationsarbejdet med borgeren. Når det lykkes løftes medarbejdernes handlekompetencer.

Det giver mening i forhold til fremtidens ældrepleje, hvor der skal udvikles redskaber, der tilgodeser behovet for både individuelle og kollektive læreprocesser, der overskrider den dominerende institutionelle tænkning. Et af redskaberne kan være faglig coaching.

Den organisatoriske læreproces anser jeg for at være central i forhold til udvikling af de kompetencer, der er nødvendige, for at magte de faglige målsætninger, kommunerne opstiller i forhold til opgaveløsning i en mere og mere kompleks ældrepleje.

Løbende feedback processer i faglig coaching akkommoderer sociale læreprocesser, refleksionsprocesser og problemløsningsprocesser, som giver grundlag for en fortsat udvikling af målrettede handlingsprocesser og evalueringsprocesser og med yderligere læring til følge. Herved fremkommer formentlig det, Illeris(2009) kalder accelererende læreprocesser og teamet har dermed skabt grundlag for at udvikle en kultur, hvor de til stadighed lærer at lære.

På organisationsniveau er faglig coaching en særdeles økonomisk overkommelig form for kompetenceudvikling og samtidig en forebyggelsesindsats mod nedslidning af medarbejdere. Sammenligner man med de potentielle udgifter, multikomplekse opgaver fylder i statistikker over arbejdsskader, sygemeldinger og behovet for psykologhjælp hos medarbejderne, synes det som en logisk og værdiskabende fremtidig prioritering.

## Referencer

- EPOS Jobfunktionskatalog (2010). **Analyse af kompetencekrav til social- og sundhedspersonalet i forhold til komplekse patientforløb i kommunerne samt forebyggelse og sundhedsfremme i hjemmeplejen m.m.** Argo.
- Hangaard, B. (2011). Masteropgave: **Faglig coaching ved multikomplekse opgaver i ældreplejen. – hvordan kan læreprocessen beskrives og forstås?** Aalborg Universitet.
- Kolb, D. (1984). Den erfaringsbaserede læreproces. I: K. Illeris, **Experience as the source of learning and development.** København: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006). **Læring.** København: Roskilde Universitetsforlag.
- Alrø, H. & Kristiansen, M. (2008). **Supervision som dialogisk læreproces.** Aalborg Universitetsforlag.
- Molly-Søholm, T., Juhl, A., Nørlem, J., Storch, J. & Molly-Søholm, A. (2007). **Lederen som team coach.** Børsens Forlag.
- Jepsen, B., Gade, M. & Simonsen, K. (2010). **Coaching i organisationer.** København: Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, E. & Stegeager, N. (2011). Organisatorisk læring og transfer. Under udgivelse i: N. Stegerager & E. Laursen (red), **Organisationer i bevægelse.** København: Samfundslitteratur.
- Engestrøm, Y. (1998). (1986). Den nærmeste udviklingszone som den basale kategori i pædagogisk psykologi. I: M. Hermansen (red.), **Fra læringens horisont.** Århus: Klim.

## **Læring gennem deltagelse i kinesiske kulturarrangementer** - En diskussion af det kulturelle læringspotentiale ved Confucius Institute for Innovation & Learning ved Aalborg Universitets kulturarrangementer.

**Ulla Egidiusen Egekvist**

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

### **Abstract**

Denne artikel diskuterer det kulturelle læringspotentiale ved Confucius Institute for Innovation & Learning ved Aalborg Universitets kulturarrangementer. Indledningsvis præsenteres instituttet og dets betydning for danskerne, hvorefter den læring, som kan fremmes gennem kulturarrangementernes forskellige aktiviteter, bliver diskuteret ud fra erfaringsbaseret læringsteori og den kinesiske tænker og socialfilosof Konfutses lære. Artiklen argumenterer for, at den konkrete og direkte oplevelse ved kulturarrangementerne er en unik mulighed for de danske deltagere til at lære om kinesisk kultur – og vice versa. Det bliver imidlertid også argumenteret, at den faktiske læring, som finder sted i individet, afhænger af dennes evne til at reflektere over oplevelserne.

### **En platform for kulturel udveksling i Konfutses navn**

I et interview med den danske kosmopolit og tidligere vicedirektør i verdensbanken, Sven Burmester den 21. oktober 2009, spurgte jeg ham, på hvilke måder han mener, at danskerne kan have glæde af at lære om Konfutses og Konfucianismen, som spiller en ganske væsentlig rolle i det kinesiske samfund. Hertil svarede han:

“Med Kina stormende frem på verdensscenen er der brug for to ting: At vi forstår kineserne, og at de forstår os. Og det mangler meeeget stærkt – begge steder” (Egekvist 2010).

Kinas store betydning i den globale verden er et ubestrideligt faktum. Kina rummer en femtedel af verdens befolkning, har verdens anden største økonomi ([CIA World Fact Book](#)) og spiller en helt central rolle i den internationale handel. Det kan derfor betragtes som en uundværlig del af moderne menneskers liv, og dermed også af mange danskeres, at lære om Kina, det kinesiske sprog og den kinesiske kultur.

Til trods for Kinas væsentlige rolle i verden, synes mange danskere stadig at betragte Kina som et fjernt, eksotisk sted med en meget fremmedartet kultur samt med et uigennemskueligt og uforståeligt sprog, der er umuligt at lære. Men Kina er ikke nødvendigvis langt borte, for en lille, men vigtig del af Kina ankom for nylig til Danmark forklædt som Konfutses med den hensigt at fremme kulturudveksling mellem de to lande.

I september 2009 fandt den officielle indvielse af Confucius Institute for Innovation & Learning ved Aalborg Universitet (CI) sted i Utzon Centret i Aalborg. CI har som hovedformål at udbrede kendskabet til kinesisk sprog og kultur, og instituttet samarbejder både omkring aka-

demiske forskningsaktiviteter i universitetsregi, omkring sprog- og kulturkurser i det danske erhvervsliv og med den danske uddannelsessektor – bl.a. omkring Confucius Classroom på Støvring Gymnasium. Herudover tilbyder CI offentligt tilgængelige og gratis aktiviteter i form af kulturarrangementer ([Confucius Institute for Innovation & Learning](#)). CIs målgruppe favner således alt fra akademikere i universitetsmiljøet til almene danskere.

CI stod i forlængelse af førortalte åbningsceremoni bag en kinesisk kultur måned i Aalborg med fem arrangementer, som fokuserede på forskellige aspekter ved kinesisk kultur: Kinesisk sprog, kinesisk kogekunst, kinesisk medicin, traditionelle kinesiske børnelege og Kinas udvikling set ud fra Konfutses filosofi. Arrangementerne introducerede utvivlsomt kinesisk kultur på interessant vis, men hvad var læringspotentialet for deltagerne mere præcist i dem?

### **Erfaringsbaseret læring**

For at få svar på ovenstående spørgsmål, forekommer det relevant at vende blikket mod den erfaringsbaserede læringsteori, som den amerikanske teoretiker, David A. Kolb, er en repræsentant for. Kolb baserer sig på Jean Piaget, John Dewey og Kurt Lewin, og i sin definition af læring skriver Kolb:

“Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience.” (Kolb 1984: 38)

Kolb betragter desuden læring som en holistisk adaptationsproces til verden og som noget, der finder sted overalt – og ikke blot i uddannelseskontekster. Han understreger således at:

“To learn is not a special province of a single specialized realm of human functioning such as cognition or perception. It involves the integrated functioning of the total organism – thinking, feeling, perceiving, and behaving.” (Kolb 1984: 31)

Det primære fokus i Kolbs teori er individets læringsproces, og betydningen af førstehåndsoplevelser bliver fremhævet. Et glimrende eksempel på erfaringsbaseret læring i en kontekst uden for uddannelsessystemet er:

“[...] going to the zoo and learning through observation and interaction with the zoo environment, as opposed to reading about animals from a book. Thus, one makes discoveries and experiments with knowledge firsthand, instead of hearing or reading about others' experiences.” ([Wikipedia 2010](#))

Dette citat udtrykker akkurat det, som CIs kulturarrangementer tilbyder: En mulighed for at få en førstehåndsoplevelse af kinesisk kultur gennem en version af et “mini-Kina” i Danmark. Arrangementerne kan således betragtes som en række unikke muligheder for, at de individuelle deltagere kan fremme deres egen kulturelle læring gennem interaktion med forskellige aspekter ved Kina.

### **I Konfutses ånd**

Den kinesiske tænker og socialfilosof, Konfutsen (551- 479 f.v.t.) spiller en betydelig rolle i kinesernes liv, og hans lære gennemsyrrer det kinesiske samfund på mange måder. Et af hans berømte citater udtrykker imidlertid også essensen ved erfaringsbaseret læring:

”I hear and I forget. I see and I remember. I do and I understand” ([Confucius](#)).

I både Konfutses og den erfaringsbaserede læringsteoris sande ånd får deltagerne i CIs arrangementer mulighed for at få konkrete oplevelser af den kinesiske kultur, fx gennem egne forsøg med udøvelse af kinesiske kogekunstteknikker, gennem information om sammenhænge mellem konfutsianismen og kinesisk madlavning, samt ved at tale med de tilstedeværende kinesere (Egekvist 2010). Deltagerne bliver således præsenteret for en mulighed for at opnå stor forståelse for flere aspekter ved den kinesiske kultur.

Med Hans Gullestrups (2003) kulturteori som udgangspunkt kan CIs aktiviteter endvidere betragtes som introduktioner, der berører flere aspekter ved både de manifesterede lag og kernekulturlagene ved den kinesiske kultur (Egekvist 2010). Men mest af alt inkluderer arrangementerne et bredt udvalg af sanseoplevelser og muligheder for direkte og aktiv involvering, som ellers ville være vanskelige at opnå uden for Kinas grænser.

### **Læring – et individuelt anliggende**

Inden for den erfaringsbaserede læringsforståelse er det ikke givet, at oplevelser, som fx dem CIs kulturarrangementer byder på, fører til læring hos individet. Hvor meget de nævnte arrangementer rent faktisk fremmer kulturel læring hos deltagerne, forbliver et individuelt anliggende. Ud over at skabe muntre og respektfulde rammer for læringsmiljøet og tilbyde relevante aktiviteter, må CI siges at have begrænsede muligheder for at påvirke deltagerens læringsresultat, idet dette er dybt afhængigt af den enkeltes evne til at reflektere over oplevelserne.

Som Burmester imidlertid også understreger i mit interview med ham, er det ikke blot danskerne, der har behov for en dybere og mere fyldestgørende kulturforståelse, men også kineserne. I forhold til succesen af CIs fremtidige kulturarrangementer og udbredelsen af kendskabet til Kina samt kinesisk sprog og kultur i det danske samfund, må de kinesiske CI-medarbejderes evner til at reflektere over deres oplevelser ved arrangementerne betragtes som ganske betydningsfulde. Sådanne refleksioner vil uden tvivl gavne designet af kulturarrangementerne og muligvis tiltrække et endnu større publikum ved i højere grad at imødekomme danskernes behov.

### **Konklusion**

Ud fra et erfaringsbaseret læringsperspektiv tilbyder CIs kulturarrangementer gode muligheder for, at danskerne kan lære om Kina og den kinesiske kultur, samt for at kineserne kan lære om Danmark og den danske kultur (og således også indirekte den vestlige kultur).

Det er ikke muligt at dokumentere, i hvilken grad læring har fundet sted hos de individuelle deltagere, men uanset om en åbenlys læring har fundet sted eller ej, ser det ud til, at kulturarrangementerne har bragt to kulturer sammen i et inspirerende og stimulerende miljø. Dette kan været gavnligt både for det enkelte individ og for etablering af relationer på tværs af grænser – ikke kun mellem forskellige lande, men måske endnu vigtigere mellem forskellige kulturer.

### **Referencer**

Egekvist, U.E. (2010). **Cultural Activities in the Name of Confucius – A Realistic Evaluation of Confucius Institute for Innovation & Learning's Four Cultural Events in Autumn 2009**. Projekt på 9. semester på kandidatuddannelsen i læring og forandringsprocesser, Aalborg Universitet.

Confucius Institute for Innovation & Learning. Lokaliseret den 26. maj 2010 på World Wide Web: <http://ci.aau.dk/>.

Gullestrup, H. (2003). **Kulturanalyse – en vej til tværkulturel forståelse**. Akademisk Forlag.

Kolb, David A. (1984). **Experiential Learning – Experience as The Source of Learning and Development**. Prentice-Hall Inc.

CIA World Fact Book. **China Economy 2010**. Lokaliseret den 11. oktober 2010 på World Wide Web: [http://www.theodora.com/wfbcurent/china/china\\_economy.html](http://www.theodora.com/wfbcurent/china/china_economy.html).

Wikipedia 2010. **Experiential Learning**. Lokaliseret den 6. juni 2010 på World Wide Web: [http://en.wikipedia.org/wiki/Experiential\\_learning](http://en.wikipedia.org/wiki/Experiential_learning)



## **Om de ”manglende stemmer”**

- når sprogundervisning vælges fra – og identiteter fastholdes

**K. Johanne Brander**

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

### **Abstract**

Denne artikel argumenterer for, hvordan antagelser og meningsskemaer vedrørende sprogundervisning og tilrettelæggelse af læring kan forandres. Dette med den hensigt at give ”stemmer til” familiesammenførte flygtninge og indvandrere kvinder med anden etnisk baggrund end dansk. Således at nye perspektiver for læring og identitet kan konstrueres og emergere. Ved hjælp af min empiri fra praksisfeltet og Bruners lærings- og kulturforståelse samt Mezirows transformativ lærings-teori vil jeg argumentere for og pege på, hvordan en forandring af antagelser om sprogundervisning og tilrettelæggelse af læring kan konstrueres og skabes.

### **Afsættet og praksiskonteksten**

Afsættet for artiklen er de lærings- og forandringsprocesser i en privat organisation, som jeg har været involveret i som konsulent. Den private organisation har indgået kontrakt med en stor dansk kommune. Ifølge kontrakten varetager organisationen afklaring, kompetence- og ressourceudvikling for familiesammenførte flygtninge og indvandrere kvinder med anden etnisk baggrund end dansk, der er kategoriserede som tilhørende matchgruppe 4 eller 5<sup>1</sup>. Overordnet set er begrebet knyttet til afstanden til arbejdsmarkedet, hvor 5 refererer til den største afstand. Hvilket vil sige, at de som borgere beskrives om havende væsentlige og/ eller omfattende begrænsninger i kompetencer og ressourcer. Samt at de jobfunktioner, de kan bestride kun findes i begrænset omfang på det ordinære arbejdsmarked, og/eller de har aktuelt ikke har nogen arbejdsevne, der kan avendes på det ordinære arbejdsmarked. Kvinderne visiteres via Jobcenteret for Integration og kommunalt ansatte socialrådgivere, til et af de to projekter som organisationen varetager.

Hensigten med denne artikel er at argumentere for det væsentlige i at forandre to antagelser, som eksisterer i organisationen. Disse vedrører henholdsvis antagelsen om, at Danskundervisningen den tager dansklærerne sig af, og at de i organisationen ikke tilrettelægger ”rigtig undervisning”.

Artiklen vil pege på, hvordan der i forandringen af praksis i relation til disse eksisterende antagelser ligger en central mulighed for, at projektdeltagerne kan deltage i egen afklaring, kompetence- og ressourceudvikling,

Som udgangspunkt varetages danskundervisningen af to sproglærere, som er ansatte i kommunen. Tidsmæssigt varer denne undervisning henholdsvis for det ene projekt 1 x 2½ time

---

<sup>1</sup> [http://www.ladk.dk/jura/x-files/aktiv\\_indsats.htm#K2](http://www.ladk.dk/jura/x-files/aktiv_indsats.htm#K2)

om ugen og for det andet projekt 2 x 2½ time om ugen. Dette ud af en ugentlig tidsramme for projektdeltagerne på i alt 30 timer pr. uge. Ved opstarten af forandringsforløbet er der i den eksisterende kultur i praksiskonteksten, ikke et etableret samarbejde mellem sproglærerne og medarbejderne om indholdet af danskundervisningen relateret til de øvrige aktiviteter i praksiskonteksten.

Dette og følgende afsnit samt de efterfølgende anvendte citater bygger på empiri, som jeg har indsamlet i den private organisation. Jeg har indsamlet empirien gennem observationer og interviews med ansatte. Dette hovedsagligt i foråret 2009, samt i efteråret 2009. I sidst nævnte periode har jeg som konsulent samarbejdet med de ansatte i organisationen, i forbindelse med mit praksisforløb på 9. semester på Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser på Aalborg Universitet. Lærings- og forandringsprocesserne har i forløbet haft fokus på, hvordan de ansatte kan forandre og videreudvikle deres praksis, rammerne, strukturen og indholdet af denne, i den eksisterende kultur, i organisationen.

### **Karakteristik af projektdeltagerne**

Generelt set karakteriseres gruppen af projektdeltagere endvidere ved, at de har et liv, der er mere eller mindre parallelt med det danske samfund. Kvinderne er kommet her til som unge og/eller voksne. Det vil sige, at de fra barnsben af, er blevet socialiseret ind i andre kulturer, og via det uddannelsessystem som er i disse kulturer. Hvilket betyder, at nogle af kvinderne har gået i skole i en kortere periode, haft en afbrudt og eller ingen skolegang samt en del af kvinderne er analfabeter på deres modersmål. Yderligere taler og forstår de fleste af kvinderne et meget begrænset dansk. På samme tid er dansk deres fællessprog, fordi kvinderne kommer fra henholdsvis asiatiske, østeuropæiske, arabiske og afrikanske lande.

### **Praksiskonteksten**

Jeg forstår den interne kontekst på den måde, at lederen og medarbejderne og deres positioneringer er rammesættende for organisationens læringskultur, i lyset af de kontraktbaserede vilkår og aftaler i den eksterne kontekst. Mulighederne og barriererne for deltagelse, læring og kompetenceudvikling for projektdeltagerne er således en del af de ansattes ansvar for opgaveløsning.

Her i artiklen vil jeg som indledningsvist nævnt rette fokus mod de eksisterende antagelser med en forståelse af kulturen som rammesættende for læring og tænkning, dette vil jeg først gøre ved at inddrage Bruner<sup>2</sup> og hans forståelse af begrebet mening, som udtrykkes i kultur og sprog. Dernæst fortolkes lederens og medarbejdernes antagelser relateret til Mezirows transformativ læringsteori samt hans definition af begrebet kritisk refleksion.

### **Fælles meninger, fælles begreber og fælles samtaleformer**

Det opfattes af medarbejderne som værende en arbejdsmæssig udfordring at delagtiggøre projektdeltagerne i egen afklaring kompetence- og ressourceudvikling, og medarbejdernes antagelser i relation hertil udtrykker de på følgende vis:

---

<sup>2</sup> Bruner, Jerome (1999). Mening i handling. Forlaget Klim.

”Deltagerne er utrygge, viser mistillid, er inaktive og har dårlige erfaringer med, hvad andre kan gøre for dem.”

Relationen mellem projektdeltagerne og de ansatte karakteriserer de blandt andet som:

”De skal være her, og det er os, der indirekte kommer til at forårsage, at de bliver trukket i kontanthjælp.”

”Jeg ved ikke, hvad vi skal gøre, hvordan gør vi dem (projektdeltagerne) mere aktive?”

De ansatte i organisationen karakteriserer de sproglige barrierer som følgende:

”De sproglige barrierer er vores største problem, de forstår ikke, hvad jeg siger, og jeg forstår ofte ikke dem.”

Opsummerende så forstås praksiskonteksten som værende karakteriseret ved:

- at de ansatte forstår projektdeltagerne som utrygge og mistillidsvisende,
- at der eksisterer et magtforhold i den indbyrdes relation – grundet den eksterne kontekst, som definerer deres indbyrdes relationer,
- at de ikke kan aktivere projektdeltagerne,
- at det største problem er de sproglige barrierer

Endvidere er der i organisationen den eksisterende forestilling om, ”at det ikke er rigtig undervisning”, som de ansatte tilrettelægger for de lærende.

Bruner<sup>3</sup> forståelse af deltagelse i kulturen, hvor meningen bliver offentlig og fælles, er at betydningen af den kulturelt tilpassede livsform, afhænger af fælles mening og fælles begreber og af fælles samtaleformer til forhandling om forskelle i mening og fortolkning. Dette forstår jeg i relation til praksiskonteksten på den måde, at disse fælles meninger, begreber og samtaleformer tages der ikke hånd om at skabe en ramme for i organisationen, hvilket de ansatte begrundes med antagelser om for eksempel utryghed og de sproglige barrierer. De ansatte kæder det ikke sammen med egne antagelser om, dels at sprogundervisningen ikke er deres opgave og dels at de ikke tilrettelægger ”rigtig undervisning”.

Deres meningsperspektiver fremstår som fastlåste og i og for sig også uden det som Mezirow<sup>4</sup> definerer som kritisk refleksion, der handler om at reflektere om, hvorfor man handler som man gør.

At konstruere og skabe en læringskontekst for forandring for de ansatte, det vil i denne sammenhæng sige, at rette fokus mod en transformation af de nuværende meningsskemaer. Dermed kan de ansattes revurdere egne antagelser, hvilket kunne konstruere og skabe en anden orientering i forhold til, hvordan de ansatte oplever, erkender, får viden, tror, føler og handler i forhold til sprogundervisning samt tilrettelæggelse af læring og/eller undervisning. Således vil det, at de ansatte kritisk reflekterer over egne handlinger og/eller antagelser og konsekvenserne af disse, kunne medføre forandring i organisationen.

---

<sup>3</sup> Bruner, Jerome (1999). Mening i handling. Forlaget Klim.

<sup>4</sup> Mezirow, Jack (1990). Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring. I: Illeris, Knud (red.) (2000): Tekster om læring. Roskilde Universitets Forlag. 1. udgave.

I det næste afsnit vil jeg definere begrebet forandring jf. Bruner<sup>5</sup> for at redegøre for, hvordan de eksisterende antagelser influerer på læreprocessen for den enkelte projektdeltager individuelt såvel som i en social kontekst.

## **Forandring og muligheder samt barrierer for denne**

Forandring er jf. Bruner en aktiv og social proces, hvor den lærende konstruerer kunnen og viden baseret på den nuværende kunnen og viden. Der er her tale om stilladsering jf. Bruner<sup>6</sup>. Således vil den lærende udvælge information, opstille hypoteser og drage slutninger ved deltagelse i en integreringsproces. Processen er at forstå som værende situeret i en kulturel ramme, og er altid afhængig af udnyttelsen af kulturelle ressourcer.

I dette perspektiv betyder det, at de eksisterende antagelser vedrørende sprogundervisning samt undervisning som ”ikke rigtig undervisning” konstruerer og skaber en ramme for de lærende. Det har den konsekvens, at antagelserne medvirker til at stigmatisere dem som lærende, der ”er utrygge, viser mistillid, er inaktive og har dårlige erfaringer med, hvad andre kan gøre for dem”. Netop på grund af de ansattes antagelser om projektdeltagerne som lærende, så udelukkes projektdeltagerne fra at konstruere kunnen og viden, udvælge information samt fra deltagelse i integreringsprocesser i kulturen ved hjælp af stilladsering. Dette begrundet i, at der med udgangspunkt i de eksisterende antagelser, ikke bliver konstrueret mulighed for de lærende for at deltage i et fællesskab med et fælles sprog.

Bruner hævder endvidere, at kultur og søgen efter mening inden for kulturen er den egentlige årsag til menneskers handlinger. Det får også betydning for videns begrebet – viden der jf. Bruner ses som kulturviden, der kun lader sig definere inden for et kulturelt baseret fællesskab. Viden forstås primært som noget, der bygges op, konstrueres og korrigeres i et fællesskab af lærende, og heri indgår den lærende med et emotionelt og kognitivt beredskab. Viden og kompetence er i denne forståelse knyttet til kultur.

Ud fra dette perspektiv er viden ikke det centrale i sig selv, men det er i høj grad betingelserne, her at forstå som den eksisterende rammesætning for videns frembringelsen, de ansattes bevidsthed om det anlagte perspektiv, og om de følger det kan få for indsigten og videns frembringelsen for projektdeltagerne.

Læring ses i Bruners perspektiv som uadskillelig fra kultur, sprog, kognition og emotion, og vidensfrembringelse ses i høj grad en social proces, hvilket yderligere perspektiverer de ansattes antagelser med tanke på, at projektdeltagerne netop ikke kan være lærende i en social kontekst. Dette er begrundet i, at de indbyrdes taler forskellige sprog, og hvis de skriver på deres modersmål, så vil dette også være med forskellige skriftsystemer. I den eksisterende ramme for læring medfører antagelserne endvidere, at de ansatte og/eller ”lærerne” har fået monopol på formidling af viden. De lærende kan ikke rejse ”stilladser” for hinanden i et gensidigt fællesskab, uden at der udvikles fælles meninger, begreber og samtaleformer.

---

<sup>5</sup> Bruner, Jerome (1998). Uddannelseskulturen. Munksgaards Forlag.

<sup>6</sup> Ibid.

## **Kulturen i organisationen og projektdeltagernes bevidsthed som lærende**

Jf. Bruner<sup>7</sup> så kommer kulturen i forgrunden som det, der skaber individernes bevidsthed – det individuelle udtryk er uløseligt forbundet med betydningsproduktion. Bruner mener, at på en og samme tid både konstitueres bevidstheden af og realiseres den gennem menneskelig kultur. Kulturalismen beskæftiger sig også med, hvordan mennesker i kulturelle fællesskaber skaber og omformer betydninger.

Med afsæt i Bruners perspektiv har jeg argumenteret for, at forandringspotentialer i en forandring af den enkelte projektdeltagers identitet som lærende og mulighed for deltagelse i egen afklaringsproces samt kompetence- og ressourceudvikling, netop ligger i at transformere lederens og medarbejdernes antagelser og/ eller meningsperspektiver om, at sprogundervisning den tager dansklærerne sig af, og at de i organisationen ikke tilrettelægger ”rigtig undervisning”.

Konkluderende kan det fremsættes, at dette netop er begrundet i, at bevidstheder ikke kan eksistere uden for den kultur, som de ansatte rammesætter for. Fordi udviklingen af den menneskelige bevidsthed er koblet sammen med udviklingen af en livsform, der i den eksisterende form stigmatiserer og udelukker de lærende fra læring. Begrundet i at virkeligheden i kulturen repræsenteres af den fælles symbolbrug, i den eksisterende kultur vedrører det, det manglende sprog på dansk, som skulle kunne deles af medlemmerne af et kulturelt fællesskab, i hvilket en teknisk og social levevis både organiseres og fortolkes ved hjælp af disse symboler.

Perspektivet i, for projektdeltagerne, et forandret syn på sprogundervisning og tilrettelæggelse af læring forstået som værende ”rigtig undervisning” kunne have tanke på at give kvinderne selv ”en stemme” i debatten – også i det offentlige rum. Hvor mangt og meget synes sagt og skrevet om kvinderne – kvinder som aldrig selv har ”en stemme” i det offentlige rum. Med ”en stemme” kan kvinderne få mulighed for at formidle deres egne fortællinger om egne kompetencer og ressourcer. ”En stemme” – som de også har retten til at vælge ikke at bruge, men ”en stemme”.

## **Referencer**

Bruner, Jerome (1998). **Uddannelseskulturen**. Munksgaards Forlag.

Bruner, Jerome (1999). **Mening i handling**. Forlaget Klim.

Mezirow, Jack (1990). Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring. I Illeris, Knud (red.) (2000): **Tekster om læring**. Roskilde Universitets Forlag. 1. udgave.

[http://www.ladk.dk/jura/x-files/aktiv\\_indsats.htm#K2](http://www.ladk.dk/jura/x-files/aktiv_indsats.htm#K2)

---

<sup>7</sup> Bruner, Jerome (1998). Uddannelseskulturen. Munksgaards Forlag.

## **Skal MUS på MUSeum?**

– eller *kan* et fornyet MUS-koncept anvendes til at udvikle relationelle kompetencer i en organisation?

**Jørgen Kronborg**

Masterstuderende i Organisatorisk Coaching  
Institut for Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet

### **Abstract**

På det danske arbejdsmarked bruges hvert år flere millioner arbejdstimer på MUS<sup>8</sup>. Omkring 34 % af deltagerne i MUS opfatter det som spild af tid. Ved anvendelsen af både teoretiske og metodologiske principper i Teori U af C. Otto Scharmer, har jeg i projektet, som beskrives i artiklen, fornyet MUS-konceptet på en måde, der opleves som stimulerende og meningsfuld af både arbejdsgivere og ansatte. I forbindelse med min specialeafhandling har jeg udført et empirisk studie, hvori dette nye koncept for MUS testes og diskuteres. I artiklen beskrives dette, idet jeg samtidig beskæftiger mig med de udfordringer, der knytter sig til den asymmetri, der optræder i MUS, som den udføres af arbejdsgiveren. Artiklen omfatter endvidere en kritisk diskussion både af MUS som redskab til udvikling samt af Teori U.

## **En tiltrængt fornyelse af MUS**

Denne artikel henvender sig til ledere og konsulenter, der ligesom jeg, oplever at MUS trænger til en fornyelse. Enten skal MUS-konceptet på museum, eller også skal MUS moderniseres og gøres tidssvarende. Jeg har valgt den sidste løsning og har udviklet et bud på en fornyelse af MUS-konceptet. MUS er diskursivt indlejret i mange organisationer og er en potentiel platform til at bedrive ledelsesbaseret coaching i organisationer. Mine mål har været en udvikling af et nyt MUS-koncept og udvikling af medarbejdernes relationelle kompetencer. Jeg har valgt at uddrage to områder fra det traditionelle MUS-koncept, nemlig *relationen til mine kolleger og mit job/min funktion* i det empiriske projekt.

Cirka 34 procent af de personer, der deltager i MUS, hvad enten den er obligatorisk eller frivillig, oplever ikke MUS som andet end spild af tid<sup>9</sup>. Trods et relativt begrænset ressourceforbrug i den enkelte organisation er MUS formodentlig den enkeltstående organiserede samtaleform, der på det danske arbejdsmarked anvendes flest ressourcer på. I hele den offentlige sektor er MUS obligatoriske<sup>10</sup>, og i en stor del af de private virksomheder praktiseres MUS. Hvis 75 % af alle organisationer gennemfører MUS en gang om året, gennemføres der cirka 1,5 millioner MUS i Danmark om året. Hvis disse samtaler hver har en varighed på halvdanden time, og der indgår mindst to personer i en MUS, vil det svare til cirka 4,5 millioner timer, der

---

<sup>8</sup> Forkortelse for medarbejderudviklingssamtale.

<sup>9</sup> Undersøgelse af MUS foretaget af Teglkamp og Danske Erhverv 2009.

<sup>10</sup> I KTO forliget fra 2008 understreges det, at alle ansatte i den offentlige sektor skal til MUS en gang om året.

igen vil svare til cirka 2300 fuldtidsstillinger, hvilket perspektiverer MUS ressourcemæssigt og som et fænomen, der bør have en almen samfundsmæssig interesse.

## **En HRM tradition**

MUS-konceptet dukker op i starten af 1980'erne. I artiklen "I sauna med chefen" (Alrø et al 2005), skriver Søren Frimann.

"Organisationens formål med at afholde MUS er at kunne lede personalet i retning af dens strategiske målsætning, mens medarbejdere ønsker MUS for at kunne opfylde deres behov for faglig udvikling og trivsel i jobbet" (Frimann 2005)

Dette citat definerer MUS i den traditionelle kontekst. MUS har sin oprindelse som et ledelsesværktøj i en Human Relation Management (HRM)-kontekst (Alrø et al 2005). Kommunikationsidealet i HRM-traditionen er dialogisk baseret og anvender i beskrivelsen af MUS-værktøjet begreber som konstruktiv dialog, aktiv lytning, feedback, åben og tillidsfuld atmosfære, respekt, personlig udvikling og ligeværdig samtale. HRM traditionen lægger op til en ligeværdig samtale, hvilket ikke er muligt i en organisatorisk kontekst. Asymmetri, rollefordeling og magt umuliggør en ligeværdig samtale i ordets faktiske betydning (Alrø et al 2005). Forudsætningen for at oplevelsen af en mellemmenneskelig samtale er til stede, er at begge samtalepartener oplever et trygt og tillidsfuldt klima i samtalen. En afbalanceret grundkontrakt (Willert og Madsen 1996) i organisationen, hvor der er klarhed i roller og forventninger imellem organisation, leder og medarbejder, ligger forud for en vellykket MUS. Mængden af social kapital i organisationen ser ligeledes ud til at spille en væsentlig rolle, hvis MUS skal afvikles på et trygt og tillidsfuldt fundament. MUS er en fænomenologisk indlejret præstation, hvor organisationens kommunikative og relationelle niveau er til eksamen, og hvor samtaleparteners kvalitet afspejler hvor mange sociale point, der er på social kapital-kontoen.

I MUS består en af udfordringerne for lederen i at balancere imellem, på den ene side en empatisk mellemmenneskelig tilgang til medarbejderen, på den anden side at skulle varetage organisationen som den højeste kontekst. Mange ledere har ikke de tilstrækkelige kommunikative eller relationelle kompetencer til at kunne balancere mellem empati og strategi.

### **Fakta boks 1**

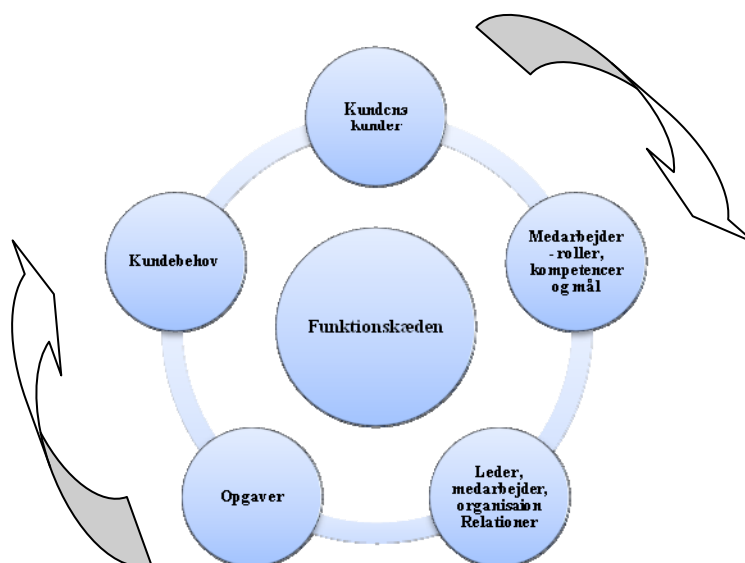
#### **Definitioner på Social kapital**

"Social kapital er de træk ved en organisation, fx netværk, normer og tillid, som fremmer koordinering og samarbejde til det fælles bedste". (Putnam 1993)

"Virksomhedens sociale kapital er den egenskab, som sætter organisationens medlemmer i stand til i fællesskab at løse dens kerneopgave. For at kunne løse denne kerneopgave er det nødvendigt, at medlemmerne evner at samarbejde, og at samarbejdet er baseret på et højt niveau af tillid og retfærdighed. Fx at medarbejderne udviser godt kollega skab, hvor man "gør mere, end man strengt taget får sin løn for", og hvor man "giver uden, at hensigten er at få det samme igen". (Tage S. Kristensen m.fl. 2008)

## Funktionskæden

En central pointe i udviklingen af et nyt MUS-koncept er organisationen som den øverste kontekst. Klangbunden i organisationen Hornstrup Kursuscenter (organisationen der har dannet rammen om det empiriske projekt), hviler på funktionskædetænkningen. Funktionskæden, inspireret af Luhmanns systemteori, definerer organisationen som øverste kontekst (Søholm et al 2006). Funktionskædetænkningen sætter rammen for en diskurs i organisationen, der baserer sig på en kunderelateret diskurs. Dette er en central pointe og et helt andet afsæt end eksempelvis den intimteknologiske tænkning, hvis afsæt er tanken om en kærlighedsdiskurs. Funktionskædemodellen er en cirkulær organisationsbevægelse der, når det lykkes, vil berige de forskellige niveauer i en synergi bevægelse (se Figur 1).



Figur 3. Funktionskædemodellen.

## Teori U og MUS-konceptet

Det empiriske projekt, der ligger til grund for denne artikel, funderer sig blandt andet på *Teori U* (Scharmer 2009). *Teori U* udgør både teori og metodegrundlag for udviklingen af en ny prototype på MUS. Scharmer har, som grundtonen i *Teori U*, et forandringsperspektiv, der optræder som et gennemgående tema. Dette perspektiv inddrager jeg i fornyelsen af MUS-konceptet. Metodisk anvender jeg U'ets bevægelser i designet af MUS-eksperimentet over for empirigruppen. Ligesom jeg selv, i forberedelsesfasen op til afholdelsen af MUS-eksperimentet, foretog bevægelsen igennem U'et ud fra et ønske om ikke blot at downloade det for mig klassiske MUS-koncept, som har fungeret i de sidste 14 år på stort set samme måde.

Som leder ønsker man ofte at forandre og kompetenceudvikle medarbejderne. Det kan ledere ikke. Ledere kan tilbyde rammer og råderum, der kan føre til forandring og udvikling. Denne erkendelse er central og nødvendig for ledere at internere i deres ledergerning, hvis man ønsker at arbejde med dette nye MUS-koncept. Det er dog væsentligt at have for øje, at arbejdet mod vellykket MUS er, at grundkontrakten i organisationen er konsistent, transparent og basalt trygheds- og tillidsskabende. Steen Hildebrandt – professor i ledelse ved Handelshøjskolen i Århus – udtaler i forordet til *Teori U*, at *Teori U* giver nogle mulige svar på tidens ledelsesmæssige udfordringer (Hildebrandt et al 2010). Hvad der præcist er tidens ledelsesmæssige



udfordringer fremgår ikke af forordet. *Teori U* tilbyder nye perspektiver på ledergerningen og på begreberne udvikling og forandring. *Teori U* er defineret som en ledelsesteori og er skrevet til og for ledere og konsulenter, der interesserer sig for organisationsudvikling.

## **Det empiriske projekt**

Det empiriske projekt i specialet udspiller sig som en ny prototype på MUS. Projektet gennemføres på Hornstrup Kursuscenter i et samarbejde mellem rengøringsgruppen, der består af fire kvinder, og jeg som leder. MUS-projektet bestod af tre interventioner: 1) En MBTI-typologitest. 2) Et møde, hvor projektgruppen gennemgik forskellige coaching/interview-øvelser med det formål at hjælpe hinanden med at finde frem til, hvad de hver især vil rette fokus mod i de efterfølgende måneder ud fra to fokuspunkter *Min relation til mine kolleger* og *mit job/min funktion*. Samt 3) et statusmøde efter to måneder, hvor gruppen og jeg gjorde status på deres respektive projekter. Min rolle som leder var at designe projektet, facilitere det og efterfølgende fikse gruppens projekter og refleksioner i et referat. I denne kontekst var det ligeledes nødvendigt, at gruppen hjalp med en evaluering af det nye MUS-koncept. Denne evaluering blev gennemført som kvalitative interviews. Centrale opmærksomhedspunkter, der bør diskuteres, når lederen faciliterer, er asymmetri, etik og magt.

## **Sammenfatning**

Min problemformulering i specialet lyder:

”Kan Otto Scharmers Teori U, understøtte fundamentet for lederfaciliteret medarbejderudvikling i servicebranchen, med hovedvægt på udvikling af relationelle kompetencer, igennem fornyelse af MUS samtalen som en gensidig udviklingssamtale?”

Konklusionen i specialet er, at *Teori U*, både teoretisk og metodisk, kan understøtte en fornyelse af MUS-konceptet, og at MUS skal lederfaciliteres. I empirien i MUS-projektet træder det tydeligt frem, at der er foregået en vis grad af udvikling af relationelle kompetencer. Det er svært at skalere dette, men hvis jeg skal tage deltageres udtalelser for pålydende, er der, på forskellige niveauer, en oplevelse af bedre relationer til sine kolleger skabt igennem projektet. Det gensidige aspekt ved dette MUS-projekt er en central pointe. Deltagerne (medarbejderne) giver udtryk for et MUS-forløb, der er mere givende for den enkelte og for gruppen, end den almindelige MUS, de er vant til. Det empiriske projekt bekræfter også antagelsen om, at lederfacilitering af MUS er mulig og ønskelig, samtidig med tilstedeværelsen af den asymmetriske relation mellem leder og medarbejdere. Jeg mener at kunne konkludere, at den type MUS, der udspiller sig i det empiriske projekt, er anvendelig til at håndtere begreberne *min relation til mine kolleger* og *mit job/min funktion* og via fokus på disse områder at udvikle relationelle kompetencer hos medarbejderne. I det videre arbejde med MUS-konceptet vil fokus blandt andet rette sig mod fleksibilitet i indhold og tid i forhold til den kontekst, MUS skal indgå i.

”Fremtidens løsninger er inde i mennesker. Hvis vi vel at mærke vil se, mærke og turde dem. At arbejde med disse ændringer kræver nye tanker, ændrede holdninger, andre sociale forståelser samt ændrede ledelses- og samarbejdsformer” (Hildebrandt & Stubberup 2010)

Dette citat rammer det centrale element i specialet, men det stiller helt anderledes krav til ledelse end traditionel managementtænkning. Som leder skal man turde åbne sit hjerte, sit sind og sin vilje og se, hvad der emergerer (Scharmer 2009).

## **Litteraturliste og inspirationsliste**

- Alrø, H. & Kristiansen, M. (2005). **Dialog og magt i organisationer**. Ålborg Universitetsforlag
- Andersen, N. Å. & Born, A. W. (2001). **Kærlighed og omstilling**. Nyt fra samfundsvidenskaberne
- Belling, L. & Gerstrøm, T. (2010). **Fortællinger fra U'et**. Dansk Psykologisk Forlag
- Haslebo, G. (2008). **Relationer i organisationer**. Dansk Psykologisk Forlag
- Kristensen, T. S. (2010). **Trivsel og produktivitet – to sider af samme sag**. Udgivet for HK KL – *Fra MUS til GRUS* – KL 2003
- Hildebrandt, S. & Stubberup, M. (2010). **Bæredygtig ledelse – ledelse med hjertet**. Gyldendal Business
- Moltke, V. C. & Molly Asbjørn (2009). **Systemisk Coaching – en grundbog**. Dansk Psykologisk Forlag
- Olsen G. K. et al. (1999). **Virksomhedens sociale kapital – en hvidbog**. NFA
- Rosenmeier L. S. & Hegedahl P. (2007). **Social kapital som teori og praksis**. Forlaget Samfundslitteratur
- Scharmer C. O. (2009). **Teori U**. Ankerhus
- Schuldt C. (2006). **Luhmann for begyndere**. Forlaget UP
- Svendsen T. G. & Svendsen, H. L. (2006). **Social kapital – en introduktion**. Hans Reitzels Forlag
- Søholm M. T. et al. (2006). **Ledelsesbaseret coaching**. Børsens forlag
- Willert S. & Madsen B. (1996). **Kontraktens funktion i supervision**. Artikel – Psykologisk Pædagogisk Rådgivning 33 årgang, nr. 2.