

Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet



Kultur, mangfoldighed og fællesskaber

Red. Ida C. R. Jakobsen
Jannie T. Schmidt
Henrik Lydholm
Karen E. Andreasen

Vol. 7, nr. 1, 2012
ISSN 1901-5992

Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Læring og Filosofi
Marts 2012, vol. 7, nr. 1.

© 2012 – **Forfatterne**

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

Udgiver:

Reflexen
Institut for Læring og Filosofi
Sohngaardsholmsvej 2
9000 Aalborg
reflexen@learning.aau.dk

Redaktører på dette nummer:

Ida Christine Rossen Jakobsen
Jannie Tygesen Schmidt
Henrik Lydholm
Karen Egedal Andreasen

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

Ida Christine Rossen Jakobsen, Jannie Tygesen Schmidt, Henrik Lydholm og Karen Egedal Andreasen Kultur, mangfoldighed og fællesskaber	3
Ditte Marie Jensen Tværkulturelt samarbejde i en fusionsproces	4
Line Skov Hansen Fem vigtige kompetencer i det globale arbejdsliv: Når komplekse samarbejdsformer kræver medarbejderes fortsatte kompetenceudvikling	10
Ulla Egidiusen Egekvist Kinesisk åbner en dør til en anden verden: Refleksioner over potentialet ved at studere kinesisk sprog og kultur	18
Thomas Pallesen, Lone Simonsen & Kathrine Vognsen Vellykket inklusion kræver ny synlighed hos skoleledere og lærere	22
Jannie Tygesen Schmidt Narrativ konsulentpraksis: Et reflektorisk tilbageblik på konsulentrollen udspillet i praksis	27
Kathrine Vognsen Fortællinger om etnicitet i folkeskolen: Folkeskolelæreres fortællinger om oplevelser med elever af anden etnisk oprindelse end dansk	33
Sina Harbo Christensen Læringskløft: Om nyuddannede og erfarne pædagoger, organisatoriske forandringer og anvendelse af teoretisk viden i praksis	40

Kultur, mangfoldighed og fællesskaber

Stud.mag. Ida Christine Rossen Jakobsen, stud.mag. Jannie Tygesen Schmidt, stud.mag. Henrik Lydholm & postdoc adjunkt Karen Egedal Andreasen
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Foråret er så småt på vej, og det betyder endnu et nummer af *Reflexen*. Foråret er symbol på liv, træerne begynder at få farve, blomsterne springer ud og dyrene begynder at dukke frem fra deres vinterskjul. Hvad foråret viser os, er naturens mangfoldighed, og set i dette lys er dette nummer af *Reflexen* helt i forårets ånd.

Et gennemgående tema i nummerets artikler er netop mangfoldighed. Dette kommer til udtryk i artikler der omhandler spørgsmål om kultur, fællesskab, forskellighed og læring i flere forskellige kontekster. Således diskuteres i en artikel spørgsmål om kultur ved sammenlægningen af to afdelinger på et university college, idet den undersøger hvorledes sammenlægningen af de to afdelinger er forløbet, og hvorledes man frugtbart kan forene to forskellige arbejdskulturer.

Arbejdskultur bliver også behandlet i den efterfølgende artikel, hvor udgangspunktet er mere globalt orienteret. Her bliver der undersøgt, hvorledes man som en moderne global virksomhed kommer overens med de udfordringer der opstår i samspillet på tværs af forskellige nationale og ikke mindst kontinentale arbejdskulturer. Det globale spiller også en rolle i artiklen hvor fokus er på den kinesiske kultur. Kina er en fremadstormende nation ikke blot på det økonomiske, men også den kulturelle bane, hvorfor det bliver vigtigt at forstå den kinesiske kultur. Denne artikel undersøger potentialet ved et kendskab til den kinesiske kultur.

Folkeskolen, der i tiden er et meget debatteret emne, bliver i en anden artikel undersøgt med henblik på at afdække hvordan inklusion af børn med adfærds-kontakt-trivsel problemer kan optimeres.

To af artiklerne tager udgangspunkt i en narrativ metodologi, hvorigennem der sættes fokus på hvorledes det narrative kan bruges til livsstilsændringer for at forbedre sundheden hos dagplejere i Hjørring kommune, og til at belyse etnicitet i folkeskolen.

Slutteligt er der en artikel der ligeledes behandler forskelle, men denne artikel ser på en oplevet forskel mellem den teoretiske viden og den praktiske hverdag, som nyuddannede pædagoger kommer ud til.

Læseren har sikkert bemærket, at nummeret ligesom foråret rummer en interessant mangfoldighed, men alligevel en samhørighed.

Vi håber at læsningen af dette nummer af *Reflexen* vil være som en tur igennem forårets natur: Afslappende, interessant og inspirerende. Vi ønsker derfor en god læselyst.

Tværkulturelt samarbejde i en fusionsproces

Ditte Marie Jensen

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

Under en fusionsproces i en organisation er der to eller flere arbejdskulturer, der skal forenes til én fælles arbejdskultur. Derfor er formålet med denne artikel at argumentere, for hvorfor et tværkulturelt samarbejde er vigtigt i en fusionsproces. En del af et jysk university college gennemgår netop en fusionsproces, hvor to afdelinger skal fusionere. Gennem interviews med sekretærer fra de to afdelinger søger jeg at undersøge, hvilke oplevelser de har i forbindelse med dette kulturmøde. Som teoretisk ramme for analysen præsenteres kulturbegrebet, den vertikale kulturdimension samt de elementer, der indgår i et praksisfællesskab. Sekretærerne påpeger, hvor vigtigt det har været at gå på kompromis med bl.a. arbejdsrytmer og sociale aktiviteter, som for dem har været nogle centrale betingelser for et godt fusionsforløb. Sekretærerne er på vej mod at etablere et nyt praksisfællesskab gennem denne forhandling.

Indledning

Udgangspunktet for denne artikel er en fusionsproces på et university college (UC) i Jylland, hvor en fysisk sammenlægning af uddannelserne i en enkelt by blev besluttet i 2008 af en midlertidig bestyrelse. Denne bestyrelse var oprindeligt med til at skabe det pågældende UC, og havde til opgave at videreudvikle uddannelsesinstitutionerne. I denne proces var der enighed om, at UC'et skulle have så få adresser som muligt, hvorved en fusionsproces blev en vision. Fusionen indebar, at en del af afdeling A skulle flytte på samme adresse som afdeling B. Sekretariatet på begge uddannelsesinstitutioner er efter sammenlægningen flyttet fysisk sammen i et fællesstudiesekretariat. Men det er ikke kun den fysiske placering, der vil være ny for sekretariatet. De står samtidig overfor et nyt arbejdsfællesskab, både socialt og fagligt. Her skal de blandt andet forholde sig til nye kolleger, forhandle om arbejdsrytmer, sociale rytmer, og nye identiteter. På denne baggrund er det artiklens formål at argumentere for, hvorfor et tværkulturelt samarbejde er vigtigt i en fusionsproces. Med udgangspunkt i et større empirisk arbejde, ønsker jeg at undersøge, hvilke oplevelser sekretærerne har i forbindelse med kulturmødet, etableringen af et nyt praksisfællesskab samt betingelserne for et godt fusionsforløb.

Metode

Jeg har i samarbejde med en medstuderende foretaget semistrukturerede kvalitative interviews på UC'et. Vi valgte at anvende denne metode ud fra en fænomenologisk tilgang, idet vi ønskede at få det bedste indblik i de interviewedes livsverden. Fænomenologien handler grundlæggende om at forstå interviewpersonernes perspektiver på og beskrivelser af omverdenen, ud fra den antagelse at virkeligheden er, som individet opfatter den. Hermeneutikken afspejler sig også i vores tilgang til interviewene, idet vi ud fra den hermeneutiske cirkel havde en for-

forståelse om, hvordan det ville være at skulle fusioneres på sin arbejdsplads, gennem interviewene har vi fået en forståelse for hvordan sekretærerne har oplevet dette og vi vendte hjem med en ny forforståelse (efterforståelse). Vi har interviewet to sekretærer og to afdelingsledere. Det er fra disse interviews de anvendte citater i artiklen har sin oprindelse. Før en egentlig kulturanalyse af studiesekretariatet på UC'et, finder jeg det væsentligt at definere begrebet kultur samt en præsentation af kulturforsker, Hans Gullestrups model: *Den vertikale kulturdimension*. Denne model vil danne grundlag for kulturanalysen senere i artiklen. Efterfølgende ønsker jeg at belyse, hvilke elementer der indgår i et praksisfællesskab, som Etienne Wenger omtaler i sin bog *Praksisfællesskab*.

Hvad er kultur?

Kultur er blevet defineret på mange forskellige måder i tidens løb, så en egentlig definition på begrebet kan og er blevet diskuteret længe. I denne artikel vil jeg benytte kulturforskeren Hans Gullestrup's definition af begrebet. Kultur og sociale systemer er næsten et udtryk for det samme. Forskellen mellem de to begreber er, at sociale systemer kan være afgrænset til en bestemt gruppe, hvor fællesskabet består af mere objektive og udtrykkelige strukturer og regler. Derimod kan kultur findes blandt flere grupper uden disse er direkte forbundene. Kultur defineres af Gullestrup som:

”(...) et system af processer, der ligger til grund for den aktuelle meningsdannelse og betydningsskabelse, og som skaber de gensidige relationer og oplevelser af identitet og samhørighed”. (Gullestrup 2007, s. 33)

Disse grupper af mennesker har på individplan en række fællestræk, i form af blandt andet holdninger, adfærd og udtryksformer, som ikke er de samme som hos mennesker fra andre kulturer. I forhold til den givne kultur vil individet opleve en form for tilhørsforhold som skaber identitet hos den enkelte. (Ibid., s. 34) Gullestrup definerer baggrunden for kultur som

”...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 en eller anden måde adskiller dem fra mennesker tilhørende andre kulturer”. (Ibid., s. 35)

Når man beskæftiger sig med kultur, vil der være nogle kulturelle elementer, der ses umiddelbart hurtigt, hvorimod andre elementer vil være mere skjulte. Gullestrup kalder dette for forskellige kulturlag, hvilket han betegner som den vertikale kulturdimension, der består af 6 kulturlag (Gullestrup 2007, s. 81):

1. Umiddelbart sansebare proceslag	• Adfærd, musik, dans, ritualer, redskaber, bolig, klædedragt, infrastruktur, kunst, formelle love og regler, viden, færdigheder, myter, legender o.lign.
2. Vanskeligt sansebare strukturlag	• Sociale relationer, jordforhold, ejendomsforhold, produktionsforhold, valgssystem, administrative processer, indflydelsesveje, sprogpbygning, kommunikationsformer o.lign.
3. Formaliserede norm- og regellag	• Tradition og sædvane, uformelle regler, arbejds- og kønsmoral, straf- og belønningsforhold, uformel social kontrol o.lign.
4. Det ikke-sansebare tilstedeværende	• Vurderingskriterier for fx smukt/grimt, sundt/sygt og hæder/skam, samt solidaritetsgrænser, samarbejdsformer, grundlag for tillid/mistillid o.lign.
5. Det fundamentale værdilag -Partielt legitimerede værdilag samt alment accepterede højeste værdilag	• Ansvarsbevidsthed for natur og kommende slægtled, socialt ansvar, rum- og tidsopfattelse, tabuer, æresbegreber, humor, arbejdsbegreber o.lign.
6. Grundlæggende verdensopfattelser	• Mennesket i naturen og i tid og rum, relation til andre folkeslag, forhold før fødslen og efter døden, opfattelse af menneskets sande natur, menneskets grundlæggende tankestruktur o.lign.

Model designet efter figur i Gullestrup (2007), s. 101 samt Gullestrup (1995) s. 46-48.

De tre første kulturlag er umiddelbare synlige og kaldes det manifeste kulturlag – de tre sidste kulturlag kaldes kernekulturlag, der udgør de ikke-sansebare kulturlag. Den kulturelle oprindelse består i at de grundlæggende verdensopfattelser (6) danner grundlag for det fundamentale værdilag (5) som danner grundlag for de ovenstående kulturlag (4-1). Men når hensigten er at nå frem til en kulturforståelse gennem en analyse, skal der startes med det umiddelbart sansebare proceslag (1) og arbejdes nedad (2-6) i modellen. (Gullestrup 2007, s. 82). Jeg vil anvende denne model senere i artiklen som en analyse af kulturen i studiesekretariatet på UC'et.

Læring og Praksisfællesskaber

Wenger beskæftiger sig med begrebet læring, ikke set i forhold til formel undervisning, men i forhold til engagement og deltagelse i et praksisfællesskab som fx arbejdsfællesskabet (Wenger 2004, s. 13). Grundlæggende i forhold til sekretariatet og den fusionsproces, der finder sted på UC'et, finder jeg det vigtigt at belyse, hvornår der er tale om et praksisfællesskab, og hvad dette indebærer. Ifølge Wenger er der tre grundlæggende elementer, der skal være til stede, før man kan tale et praksisfællesskab: Gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire. *Gensidigt engagement* handler om kommunikationen og det sociale aspekt i fællesskabet. Det er i et praksisfællesskab ligeså vigtigt, at medarbejderne kender til hinandens private liv, som de kender hinandens arbejdsopgaver. Det handler om at dele erfaringer med hinanden både fagligt og socialt (Wenger 2004, s.91-95). *Fælles virksomhed* vil sige, at medarbejderne i fællesskab sætter rammerne for deres arbejde. De forhandler sig frem til en måde at løse arbejdsopgaverne på, som for dem er det optimale. Gennem denne fælles virksomhed skabes der gensidig ansvarlighed via deres relationer (Ibid., s. 95-100). Ved *fælles repertoire* menes, at der i et praksisfællesskab opstår måder at gøre tingene på, rutiner, ord og historien bag fællesskabet, som kun dette fællesskab internt forstår. Det er i fælles repertoire, at identiteten i fællesskabet opstår (Ibid., s. 101-102). Praksisfællesskabet kan betegnes som en enestående samarbejdskultur.

På vej mod nyt praksisfællesskab i fusionsprocessen?

Hvordan ser det ud i praksisfællesskabet hos sekretariatet? I interviews med sekretærene stod det klart, at der var en vis frygt for det uvisse – det nye – inden sammenflytningen, specielt fra tilflytterne, sekretærene fra afdeling A. Ledelsen forsøgte at forebygge eventuelle frustrationer og ville inden sammenflytningen forsøge at etablere et socialt fællesskab, ved at både sekretærer og ledelse tog på en intro-tur. Her informerede ledelsen bl.a. om rammerne for fusionen, sekretærene fik drøftet deres forventninger og planlagt, hvordan sammenlægningen skulle forløbe. En sekretær fortæller om udbyttet af turen:

”...Så jeg følte mig egentlig godt klædt på til at flytte herover. Vi kendte godt de folk i forvejen og har også kun haft indtryk af, at de ville os gerne. De ville gerne tage imod os, og de var klar til, at vi kom (...) (D)et har været fint, at ledelsen har været opmærksom på, at vi skulle kende hinanden. For ellers så kunne det godt blive svært. Så kunne det godt gå hen og skabe nogle klikedannelser.” (Sekretær afdeling A)

Min forforståelse inden interviewene var imidlertid, at det måtte være det sociale fællesskab, der måtte give de største udfordringer, men allerede tidligt i interviewene fik jeg en forståelse af, at det sociale rent faktisk fungerede godt.

”...Vi har også meget socialt uden for arbejdet, kan man sige, vi har biografklub og mødes engang i mellem, hvis der er fest, så vi er meget inde i hinandens familier og børn alle de her ting ikke også, så det kan også godt blive drøftet over bordet.” (sekretær afdeling B)

Jeg blev i løbet af interviewene opmærksom på, at det, der kan skabe udfordringer for sekretariatet er, at deres arbejdsopgaver er selvstændige, afgrænsede og uden behov for samarbejde. En etablering af et egentligt praksisfællesskab opstår først, når der oparbejdes samarbejde i studiesekretariatet. Et praksisfællesskab består både af det sociale aspekt, den faglige sparring og et fælles repertoire. Disse elementer skal eksistere, før der er tale om et praksisfællesskab. Sekretærene ved hvilke opgaver, de hver især sidder med, men de kender ikke til selve løsningsprocessen på tværs af hinandens arbejdsopgaver. Det kan skabe en vis sårbarhed i organisationen ved fx sygdomsperioder. Så en fusion af det fysiske rum, skal kombineres med en fusion af alle elementer i praksisfællesskabet.

Kulturmødet

I traditionel kulturanalyse er der normalt fokus på etnicitet, men denne artikel berører i stedet kulturmødet i fusionsammenhæng, det vil sige mødet mellem to arbejdsfællesskaber. I fusionsammenhæng mødes to forskellige kulturer, som i deres vante gang har etableret måder at kommunikere, samarbejde og andre daglige rutiner. De skal nu til at bryde med deres vante arbejdsgange og oparbejde nye. I interviews af sekretærer blev de spurgt om de mærkede den kulturelle forskellighed efter sammenlægningen:

”Nej. Det vil jeg sige nej, det har været nemt. Der er vi ens, for man joker også med at:” ah, det er pædagogsojlen. Halleluja, tag den blå ble eller den lilla ble på og sæt dig ned i en rundkreds og find ud af det.” Og ja, der er kulturelle forskelle, men i sekretærgruppen mærker man det ikke.” (Sekretær fra afdeling A)

Længere inde i interviewet dukkede der alligevel nogle faktorer op, hvor sekretæren havde bidt mærke i nogle forskelle, som til tider kunne skabe en debat:

”(...) det kan være noget med, hvor hurtigt man eksempel får nogle ting løst, hvor meget tingene skal belyses før man tager en konklusion. Det kan være sådanne nogle ting, ikk. Hvor man måske i nogle søjler skal have tingene overvejet mere end i andre. Og der er ingen der siger, at det ene er mere rigtigt end det andet, jeg siger bare, at der er forskel på hvordan man går til en opgave. Det er der. For nogle vil de gerne have alle mulighederne belyst meget grundigt inden man vælger og ”ah, kan det nu være rigtigt fordi vi plejer”, og andre siger: ”lad os prøve noget nyt. Vi går den vej.” Og det er .. (laver armbevægelser) For lidt af det ene og for lidt af det andet. Midterlinjen er måske bedst.” (Sekretær afdeling A)

Interviewene med sekretærene er lavet efter sammenlægningen og derfor er svarerne i interviewene givet med henblik på det nye fællesskab. Artiklen vil derfor have fokus på den vertikale kulturdimension, der er forhandlet i den nye fælleskultur. Min rolle som kulturaktør, er at danne et billede og en forståelse af den kultur, der findes i sekretariatet på nuværende tidspunkt. Den fælles sekretærgruppe har forhandlet sig til afholdelse af pauser, hvilket har fyldt meget. Debatten om pauser har især fyldt meget for sekretærene fra afdeling A, som ikke var vant at holde fælles pauser, hvilket har været kutyme i afdeling B. Begge grupper gik på kompromis og har nu en fælles pause samt en pause de holder på skift. Derudover har de i samspil fundet frem til hvilke nye arbejdsredskaber, som de ønskede på det nye storkontor. Disse er eksempler på det *umiddelbart sansebare proceslag(1)*. Relationerne i sekretærgruppen er meget i fokus, det bliver lagt stor vægt både fra ledelsens og sekretærernes side på, at disse bliver etableret - ikke kun i arbejdstiden, men ligeledes i fritiden. Det er vigtigt for sekretærgruppen, at de kender hinanden, fordi det skaber et tillidsfuldt og afslappet arbejdsmiljø med en uformel tone i hverdagen (*Vanskeligt sansebare strukturlag(2)*). Det bliver dog mere problematisk, når det kommer til den traditionelle opgave løsning (se citat ovenfor), her bliver der peget på, at der er forskel på hvor grundige overvejelser man gør sig, inden man tager en given beslutning (*formaliserede norm- og regellag(3)*). I kraft af, at jeg som kulturaktør i et forholdsvist nyt praksisfællesskab kommer det ikke bag på mig, at jo dybere i kulturlagende jeg dykker ned, jo flere uoverensstemmelser vil der komme. Det bliver sværere og sværere at ændre de mest grundlæggende vaner og traditioner, idet de ligger dybt fæstet i kulturen – og individet. Ligeledes skal der også en mere omfattende indsigt til i sekretariatet, før de mere skjulte og helt grundlæggende elementer i kulturen (*Kernekulturen (4-6)*) kan påvirke kulturbilledet og det er herefter, at kulturaktøren har opnået en fuld indsigt i den vertikale kulturdimension. Men selvom jeg ikke har haft mulighed for at fordybe mig fuldstændigt i kulturen, oplever jeg at have en forståelse af, hvor langt i kulturlagende sekretariatet er, i forhold til en forhandlet fælleskultur.

Praksisfællesskab og kultur

Det er på sigt en vision fra ledelsen (Jf. Visionspapir for UC’et til byggeudvalget vedr. etablering af en fælles institution) at der skal oparbejdes tværfagligt samarbejde på tværs af afdelingerne i sekretariatet. Som det ser ud nu, er det sociale fællesskab og det fysiske rum forhandlet til at være fælles. Den kulturelle forskellighed bliver mindre, når der gennem tværfagligt samarbejde oparbejdes et nyt praksisfællesskab. Det vil sige at det gensidige engagement, en fælles forhandlet virksomhed og et fælles repertoire begynder at tage form. Hermed er forhandlingerne om en fælleskultur påbegyndt. Det kan tage lang tid og det kan være svært at ændre kernekulturen hos begge afdelinger.

Udfordringer ved kulturanalyse i en fusionsproces

”(E)n given kultur aldrig kan beskrives, analyseres og forstås empirisk...” (Gullestrup 2007, s. 56)

Idet kulturen aldrig er en klar afgrænset enhed, er den altid foranderlig og den er ikke objektiv. Gullestrup mener dog, at der kan være en kulturel ensartethed og at kulturen kan have en vis form for stabilitet, der gør den meningsfuld for kulturaktøren i en konkret kontekst og til et konkret formål. (Ibid., s. 56-57) Det er derfor altid en udfordring for en kulturaktør, at analysere kulturen. I en fusionsproces er kulturen under konstant forandring, måske endda i større takt end hos en organisation, der har en længere historie bag sig. I interviewene med sekretærene, anvendte jeg semistrukturerede kvalitative interviews, for at opnå det bedste indblik i sekretærenes livsverden, det kan diskuteres, om det er fyldestgørende for en kulturanalyse. På den ene side ville et endnu bredere og længerevarende empirisk forløb, måske have været at fortrække for at få større indsigt i, hvordan kulturen i sekretariatet på UC’et former sig. Og på den anden side, er kultur, som før nævnt, ikke en afgrænset størrelse og den er altid foranderlig, hvilket betyder, at uanset hvor længe og hvor stort analyseapparat, vil der er altid ske ny udvikling og forandringer i kulturen.

Tværkulturelt samarbejde i university college

Sekretariatet på dette university college er på vej til at forhandle sig til en fælleskultur. Men ud fra analysen af, hvor langt sekretariatet på UC’et er i at danne en fælles arbejdskultur, ser jeg nogle elementer, der kan styrkes endnu mere. Sekretærenes arbejde består af selvstændige, afgrænsede opgaver uden behov for samarbejde med hinanden, hvilket er en hindring for at opnå et praksisfællesskab, en fælleskultur og en forståelse for hinandens arbejdskulturer. Det er derfor nødvendigt at skabe et tværkulturelt samarbejde for at opnå dette. En større indsigt i hinandens arbejde og en forhandlet løsningsproces ville styrke og hjælpe sekretariatet på vej til et arbejdsmiljø, hvor opgaverne kan løses af flere, hvor sparring foregår naturligt og hvor organisationens sårbarhed ved fravær formindskes. Jf. den vertikale kulturdimensions model (kerne-kulturen) vil de i sekretariatet opnå fælles forhandlede samarbejdsformer, ansvarsbevidsthed, arbejdsbegreber, vurderingskriterier mm.

Referencer

- Gullestrup, Hans. (1995). **Kultur, kulturanalyse og kulturetik**. (2. udgave). Akademisk forlag.
- Gullestrup, Hans. (2007). **Kulturanalyse – en vej til tværkulturel forståelse**. (4. udgave). Akademisk forlag
- Kvale, Steinar. M.fl. (2009). **InterView – en introduktion til et håndværk**. (2. udgave). Hans Reitzels forlag
- Wenger, Etienne. (2004). **Praksisfællesskaber**. (1. udgave). Hans Reitzels forlag.

Fem vigtige kompetencer i det globale arbejdsliv

- når komplekse samarbejdsformer kræver medarbejderes fortsatte kompetenceudvikling

Line Skov Hansen

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

Abstract

Med udgangspunkt i en undersøgelse foretaget i en mellemstor virksomhed vil jeg i denne artikel se på den kompleksitet i samarbejdsformer, som globaliseringen har medført for virksomheden og på de krav, dette stiller til den enkelte medarbejder. Afslutningsvis vil jeg i artiklen komme ind på fem kompetencer, som bliver vigtige nøgler i arbejdslivet. Disse er interkulturel-, social-, lærings-, selvledelses- og digital kompetence.

”In house”

Denne artikel baserer sig på deltagende observationer, samtaler og interviews med både medarbejdere og ledelse, foretaget under et todages besøg på en mellemstor virksomhed. Jeg har i min metodiske tilgang været inspireret af etnografisk feltforskning og, har ligesom en antropolog, været i felten og i samspil med dem jeg observerer. Jeg har under besøget løbende noteret observationer og samtaler i min logbog, samt optaget interviews med diktafon. Hensigten med dette har været at fastholde det sagte, mine oplevelser og indtryk. Citater fra min empiri vil løbende igennem artiklen blive inddraget, med henblik på at underbygge og eksemplificere mine teser og budskaber.

For virksomheden, som jeg besøger, spiller globaliseringen en væsentlig rolle i den udvikling, virksomheden de sidste ti år har gennemgået. Denne globalisering har radikalt ændret måden at drive virksomhed på og stiller helt nye krav om kompetencer til både ledere og medarbejdere. Globalisering er i den forbindelse ikke blot en økonomisk proces, men i høj grad også en udveksling mellem kulturer og en øget kompleksitet i samarbejdsformer, der udstrækkes på tværs af tid og rum.

Allerede i receptionen, der er det første, man skal igennem, når man skal ind i ingeniørvirksomheden, får man en fornemmelse af, at der er tale om en virksomhed med et internationalt islæt. Bag receptionisten hænger fire ure, der viser tiden i forskellige dele af verden, en tavle fortæller her, hvem af medarbejderne der er ude at rejse, og hvem der er hjemme. På væggen ind til et mødelokale hænger en plakat fra DFDS transport med billeder af norden, og på en reol bagved receptionisten står Thailandske vaser. Som besøgende udstyres vi med skilte, der fortæller, at vi er “*visitors*”.

Sådan har det ikke altid været for den lille virksomhed med godt 58 ansatte ”*in house*”, hvilket for medarbejderne er det begreb, der bruges, når der skal refereres til adressen i Danmark. Virksomheden er et godt billede på den udvikling, som resten af det omkringliggende danske

samfund har gennemgået, og som kan beskrives med udviklingen fra et traditionelt industrisamfund til et videnssamfund.

Denne udvikling kan mere konkret beskrives ud fra den ændring i industrisamfundets produktionsformer, som er sket med overgangen til videnssamfundet. Hvor industrisamfundets virksomheder primært var kendetegnet ved samlebandsproduktion, hvor råvarer blev forarbejdet til industriprodukter, så kan de virksomheder, der i dag er med til at præge samfundsøkonomien, i høj grad karakteriseres som videns- og servicevirksomheder, hvor nye produkter er resultatet af nye vidensområder og nye problemstillinger, og hvor udviklingsprocesser foregår ad hoc projektorienteret i en åben, transparent organisation, der i høj grad baserer sig på de globaliserede digitale netværker. I denne organisationsform er vidensdeling og samarbejde mellem medarbejdere central (Qvortrup 2004).

Denne udvikling kan også anskues ud fra den globalisering, som den teknologiske udvikling muliggør. Med hurtigere og bedre kommunikation over korte så vel som lange afstande er det i dag blevet muligt for virksomheder at se sig om efter nye markeder med henblik på billig produktion såvel som nye kunder. Globalisering er i den forbindelse ikke blot en økonomisk proces, men i høj grad også en udveksling mellem kulturer og en øget kompleksitet i samarbejdsformer, der udstrækkes på tværs af tid og rum (Giddens 1994).

For medarbejderne *"in house"* betyder denne udvikling nye måder at skulle organisere sig på, hvor arbejdsopgaver er projektbaserede, og hvor dele af samarbejdet omkring dem ofte er splittet op i tid og rum, på tværs af kulturer, landegrænser og faggrupper. Dette stiller nye og anderledes krav til disse medarbejdere og kræver en høj grad af evner til omstilling, kommunikation, samarbejde og et multikulturelt *"mindset"*.

En virksomhed i udvikling

For virksomheden startede denne udvikling i en kælder for godt 30 år siden. Her boede virksomhedens grundlægger, en kemi-ingeniør, der havde en god idé. Ideen tog form og det udviklede sig til en lille virksomhed, hvis mål de første mange år var produktion og salg. I dag er en kælder ikke længere stor nok til at huse virksomhedens aktiviteter og medarbejdere. Tiden har på mange måder været med virksomheden. At anvende produkter som dem virksomheden producerer, er i en del lande gået fra at være et økonomisk incitament til at være et miljømæssigt krav. Virksomheden er i dag en del af en stor udenlandsk koncern med 300 selskaber spredt ud over kloden. Virksomheden har både datterselskaber og et joint venture-selskab fordelt rundt om på forskellige kontinenter. I dag lever virksomheden i stigende grad af at levere varer og serviceydelser af høj kvalitet og med et højt indhold af viden til et voksende internationalt marked. Produktionen er ligeledes splittet op i delprocesser, der ofte er placeret rundt om på kloden, dér hvor det er mest rentabelt, f.eks. er der til datterselskabet i asien også knyttet en produktion.

Adressen som jeg besøger, er virksomhedens knudepunkt, herfra ledes de mange forskellige projekter, samarbejdsrelationer og markeder. De 58 medarbejderne her karakteriserer som sagt dette hovedsæde som *"in house"*, og selv om adressen er dansk, bærer også medarbejderstaben et internationalt præg. Her arbejder folk med forskellige nationaliteter, og derfor er det primære arbejdsprog engelsk, hvilket jeg tydeligt hører under mit besøg fra de forskellige kontorer, mødelokaler og i kantinen, hvor alle samles til den daglige frokost. I *"in house"* er der også jævnligt besøgende fra udlandet. Ofte er det medarbejdere eller samarbejdspartnere fra datterselskaberne, der kommer for at blive opdateret eller kvalificeret omkring de opgaver,

der skal løses udenfor adressen i Danmark, ofte i forhold til eksterne medarbejdere, marked, service eller produktion.

Nye vilkår, nye krav til medarbejderne

Den udvikling, som virksomheden på forholdsvis kort tid har gennemgået, og den kompleksitet af forskellige samarbejdskulturer, der går på kryds og tværs af faggrupper og afdelinger, og som ofte også inkluderer eksterne samarbejdspartnere med anden geografisk placering, kultur, nationalitet og etnicitet, kan anskues ud fra udviklingen fra en homogen kultur til en multikultur. Ifølge medarbejderne ligger udfordringen her ikke i den multikultur, der er *"in house"*, men primært i forhold til det multikulturelle samarbejde, som foregår med eksterne samarbejdspartnere. En stor udfordring i forhold til dette samarbejde er kommunikation. I dag er de primære og foretrukne kommunikationsveje telefon og e-mail. Af flere medarbejdere beskrives denne form for kommunikation som effektiv, men også som risikofyldt, idet der ved især den skriftlige asynkrone kommunikation hurtigt kan ske misforståelser. Derfor lægges der i virksomheden også vægt på face-to-face kommunikation, hvilket for mange medarbejdere betyder en del rejseaktivitet. For at imødekomme disse udfordringer i forhold til kommunikation er man i virksomheden ved at investere i videokonference anlæg, med det formål at imødekomme muligheden for face-to-face kommunikation, selv over store afstande.

Det multikulturelle samarbejde ud af huset betyder, at man som medarbejder må have et kendskab til og en åbenhed over for andre og nye kulturer. Ifølge professor Hans Gullestrup, Aalborg Universitet:

"Virker det umiddelbart indlysende, at en dybere indsigt og forståelse i samvirkeparternes forskellige kulturer vil virke fremmende for et sådan samvirke. For det første fordi de enkelte parter derigennem bliver bedre i stand til at forstå de andres handlemåde og dermed bedre i stand til at imødegå kulturbetingede konflikter. Og for det andet fordi de som følge heraf tillige bliver bedre i stand til at tilrettelægge deres egen måde at være på, således at de derigennem får mulighed for at forebygge kulturbetingede konflikter" (Gullestrup 2007, s. 197).

Gullestrup peger her på, at en større indsigt i og forståelse for andre kulturer har betydning for ens egen handlen og gøren. Mødet med det anderledes og den deraf følgende kompleksitet kan således reduceres, idet vi deltager i mødet med ønsket om et ligeværdigt kulturelt samvirke. Overført til medarbejderne *"in house"* betyder dette, at de skal opnå et kvalificeret kulturberejdskab, som gør dem i stand til at forebygge og løse kulturbetingede samarbejdsudfordringer, som evt. kan opstå i mødet med udenlandske kunder og samarbejdspartnere. Ifølge Gullestrup er kultur en del af menneskets *"mentale program"*, det vil sige det tankesæt og den opfattelse, der får mennesket til at handle, som det gør (Gullestrup 1992). Et af de eksempler på forskelle i kultur, som jeg gentagne gange hører under mit besøg i virksomheden, er eksemplet om at:

"Asiatere har svært ved at sige nej og at komme med kritik. En asiat vil forsøge at komme med de svar, som vedkomne tror, at man ønsker. En asiat tænker, før han taler – dette kan være svært ved møder, hvor der er forskellige kulturer repræsenteret. Andre kulturer, som f.eks. den amerikanske, er mere udfarende, og der tales, før der tænkes. En asiat kan her komme i klemme".

Viden og opmærksomhed på forhold som disse og mange andre kan for virksomheden og dens medarbejdere være essentielle i udfaldet af, om et projekt fungerer godt eller bliver for-

sinket eller kører af sporet. At netop dette kulturberedskab er noget, der i virksomheden vægtes højt, bekræftes gang på gang af samtaler med virksomhedens HR-manager, der understreger vigtigheden af et vist kendskab til andre kulturer, som essentielt i forhold til at kunne begå sig både i forhold til udviklingen af nye produkter, der også ofte kræver samarbejde med kunder og samarbejdspartnere med anden kulturel baggrund, og i forhold til service og salg, samt udviklingen og opdyrkningen af nye markeder.

Fra kulturberedskab til et mere komplekst kulturbegreb

Men et kulturberedskab som ovenstående er dog i dag ikke nok for virksomhedens medarbejdere, idet kultur ikke blot skal ses i forhold til andre nationaliteter og etniciteter, som kan være eksterne samarbejdspartnere, men det skal også forstås generelt i forhold til de forskellige samarbejdskulturer og fagkulturer, der mødes i forskellige faser af et projekt, i salg og servicesituationer og i forhold til opdyrkning og vedligeholdelse af markeder. Det kan derfor med denne kompleksitet af både eksterne og interne forskellige samarbejdskulturer, som medarbejderne i deres hverdag indgår i, være hensigtsmæssigt at se på kultur som noget mere komplekst. Ud fra et komplekst kulturbegreb kan kultur ikke anskues som en isoleret, fast størrelse, som man med den rette beskrivelse og forståelse har gode forudsætninger for at håndtere. I stedet er kultur noget der skabes og forhandles mellem mennesker i sociale interaktioner (Jensen 2005) eller:

”...noget der opstår mellem mennesker og ikke i mennesker, og dermed er kulturaltid i forandring, da det opstår og forandres i mødet med andre” (Jensen 2005, s. 22).

Med denne forståelse af kultur, kan kultur ikke udelukkende betragtes som en fast størrelse, men nærmere som en proces. Kulturbegrebet bliver samtidig her til et begreb, som kan anvendes som beskrivelsesform i mange forskellige sammenhænge, hvor grupper kan defineres som fællesskaber. Som bindestreksbegreb bruges det til at betegne alt lige fra kønskultur, idrætskulturer, virksomhedskulturer, professionskulturer og nationale kulturer (Undervisningsministeriet 2005).

Kultur kan, betragtet på denne måde, ikke blot afgrænses til at være noget absolut og uforanderligt, kultur kan i stedet ses som noget, der består af fællesskaber, hvori og omkring en kultur udvikler sig. Kultur knytter sig dermed ikke blot til geografi, nationalitet og etnicitet, men til mange forskellige arenaer (Undervisningsministeriet 2005). Som individ indgår man både privat og i arbejdslivet i mange forskellige fællesskaber og vil alt efter hvilket fællesskab, man deltager i, indtage forskellige kulturelle identiteter (Jensen 2005).

Fokus på medarbejdernes kompetencer

Med et komplekst kulturbegreb bliver det for virksomheden og dens medarbejdere ”in house” nødvendigt at have fokus på flere forskellige kompetencer og udviklingen af disse. Overordnet kan det siges, at når et menneskes handlingsrepertoire udvides, er der tale om kompetenceudvikling. Hvad der her er på spil, er at der sker en forøgelse, supplerende eller forandring af eksisterende kompetencer. Kompetenceudvikling er nært forbundet med læring og hænger sammen med identitetsudvikling. Ifølge hjerneforsker Keld Fredens er den kompetente person også kvalificeret, mens det omvendte ikke nødvendigvis er tilfældet. Mens kvalifikationer kan være passive, så indebærer kompetencer et element af praksis eller handling. Kvalifikationer har man, kompetencer udfolder man. En kvalificeret person kan anvende sin viden eller færdighed, indenfor de rammer og de opgaver, som hun/han har lært. En kompetent person kan mere. Hun/han kan bruge sin viden og sine færdigheder på forskellige måder, afhængig af

hvilken type opgave eller situation hun/han møder og hvilken kontekst hun befinder sig i (Undervisningsministeriet 2003).

Jeg vil blandt andet med inspiration fra Det Nationale Kompetenceregnskab (NKR)(Undervisningsministeriet 2005) beskrive fire kompetencer, som jeg mener, bliver vigtige for medarbejderne *"in house"* at udvikle i forhold til deres arbejdsliv og den kompleksitet af forskellige samarbejdsformer og -kulturer, som de alle i højere eller mindre grad dagligt indgår i.

Det Nationale Kompetenceregnskab havde i 2001 - 2003 til formål at opgøre danskernes kompetencer i overgangen fra industrisamfund til videnssamfund. I den forbindelse identificerede man 10 nøglekompetencer. Fokus i forhold til disse 10 nøglekompetencer var den enkeltes kompetencer, som de kom til udfoldelse i arbejdslivet. Det vil sige, i første omgang kompetencer, som havde betydning for produktivitet, vækst og beskæftigelse (Undervisningsministeriet 2005). De fire kompetencer, som jeg i denne artikel vil komme ind på i forhold til medarbejderne *"in house"*, er: Interkulturel kompetence, social kompetence, læringskompetence og selvledelseskompetence. Afslutningsvis vil jeg kort komme ind på endnu en kompetence – digital kompetence. En kompetence, som ikke direkte figurerer i forhold til NKR, men som jeg med den teknologiske udvikling mener, er særdeles vigtig i dag.

Interkulturel kompetence

Ifølge NKR defineres interkulturel kompetence som:

”Et individs indsigt i og evne til at kunne forstå dagligdagens kulturelle kompleksitet samt at kunne kommunikere fordomsfrit med mennesker fra andre kulturer” (Undervisningsministeriet 2005).

Interkulturel kompetence bliver dermed en vigtig kompetence i forhold til at kunne navigere i den kompleksitet af fællesskaber og kulturer, som medarbejderne *"in house"* står overfor. Ifølge lektor Iben Jensen, Roskilde Universitetscenter er interkulturel kompetence netop den indsigt i kultur, der gør, at individet er i stand til at tyde og tolke, hvornår kultur anvendes som forklaring på, at individer er enige eller handler forskelligt (Jensen 2005).

Social kompetence

Social kompetence er relevant i forhold til arbejdslivet i forbindelse med at kunne indgå i situationer, der kræver samarbejde, forhandling og konfliktløsning. For medarbejderne *"in house"* løses netop en lang række opgaver i samarbejde med andre og via teambaserede projekter. Her bliver det at have social kompetence af afgørende vigtighed, da social kompetence basalt set handler om at kunne indgå i gensidigt givende og konstruktive relationer med andre mennesker og om at kunne udtrykke egne og aflæse andres følelser (Undervisningsministeriet 2005).

Læringskompetence

Det er i dag et vilkår for medarbejderne *"in house"* i større eller mindre grad at skulle indgå forskellige samarbejder omkring projektbaserede opgaver. I disse opgaver kan dele af samarbejdet være splittet op i tid og rum og ofte også være på tværs af kulturer, etniciteter og faggrupper. Dette skaber for medarbejderne *"in house"* ofte en diversitet og kompleksitet både i

samarbejdsrelationer, opgaveforløb og i opgavetyper. Med dette vilkår kan ikke blot kultur, men også kompetencer i høj grad betragtes som noget situationsbestemt eller som et svagt defineret begreb (Herman 2008). Dermed bliver kompetencer noget, der fortsat skal udvikles, justeres og vedligeholdes.

I den forbindelse bliver det vigtigt for medarbejderne *"in house"* at have kompetence til at lære at lære. Denne kompetence kan i følge NKR betegnes som:

"Individets evne til og motivation for kontinuerligt og aktivt at kunne tilegne sig, skabe og dele viden i samarbejde med andre med henblik på at mestre krav og udfordringer i det professionelle liv"(Undervisningsministeriet 2005).

Læringskompetence er essentielt for medarbejderne *"in house"*, da de med den udvikling, som virksomheden har gennemgået de sidste 30 år, og med de ad hoc projektgrupper og opgaver, der er en del af hverdagen, kan siges at repræsentere en branche og en virksomhed, hvor ændringer sker så hurtigt og radikalt, at det bliver tydeligt, at det man én gang har lært, kun rækker i begrænset tid. Ny og løbende læring er derfor nødvendig og som medarbejder må man med sociologen Manuel Castells begreb være *"selvprogrammerende"*, dvs. besidde evnen til at lære nyt, at tilpasse sig nye opgaver, nye processer og nye værktøjer/teknologier (Castells 2000, s. 12).

Selvledelses kompetence

Selvledelse defineres af NKR som:

"Evne og vilje til at træffe beslutninger om eget arbejde, hvad angår metode, planlægning og gennemførelse med henblik på at bidrage til realisering af virksomhedens mål og værdier" (Undervisningsministeriet 2005).

Denne kompetence bliver med den distribuering af ledelse, som foregår via organiseringen i projektteams og dermed uddelegering af ansvar vigtig for medarbejderne *"in house"* at besidde. Det nævnes af flere medarbejdere, at det varierer hvor godt et samarbejdet omkring et projekt er organiseret. Selvledelseskompetencen kan i den forbindelse siges især at være essentiel for de projektledere, som har det overordnede ansvar for et projekt og alle dets faser. Men også alle andre medarbejdere har brug for denne kompetence i forhold til de mere eller mindre selvstyrende projekt- og teamsamarbejder, som de indgår i.

Digital kompetence

Den sidste kompetence, som jeg i denne artikel vil berøre, er digital kompetence. Den indgår ikke direkte i NKR 10 nøglekompetencer, men jeg har valgt at medtage den her, da jeg mener, at netop denne kompetence i dag er essentiel for medarbejderne *"in house"* at få udviklet. Digital kompetence er mere end bare færdigheder i brug af digitale redskaber. Det er en sammensat kompetence, som indebærer refleksion og holdninger til brugen af IKT (Informations og kommunikations Teknologi) (Erstad 2005). Digital kompetence ligger i tråd med den teknologiske udvikling, der i dag gør, at vi med internettets udvikling kan sige, at teknologi både kan betragtes som et redskab og et samfundsmæssigt grundvilkår, der præger hvert enkelt menneskes hverdagsliv, både i forhold til arbejde og fritid (Martin 2006).

I McKinsey rapporten: *"How companies are benefiting from web 2.0?"* (McKinsey 2009) fremhæves netop det at anvende IKT i samarbejdsprocesser som noget potentielt og essentielt for virksomheder. Rapporten baserer sig på en international undersøgelse med 1700 respondenter, her oplevede adskillige virksomheder via brugen web 2.0 værktøjer som wikis, blogs, videodeling og sociale netværk bedre vidensdeling, marketing, innovation, som eksempelvis produktudvikling, større samarbejde på tværs og bedre kunderelationer. Undersøgelsen viser dog også, at succesen ved værktøjerne afhænger af, hvordan de bliver brugt, og det er i den forbindelse, at det at besidde digitale kompetencer bliver essentielt (McKinsey 2009).

I dag anvender virksomheden et intranet til samarbejde og vidensdeling mellem medarbejderne *"in house"* og med den udenlandske koncern, som virksomheden er en del af. Ifølge HR-manageren kunne brugen af dette værktøj godt udvides og udvikles. Flere medarbejdere efterlyser også mere vidensdeling og samarbejde i virksomheden, en af dem siger:

"Det er ikke fordi, vi ikke vil, men organiseringen af vores samarbejde er ikke så struktureret".

Afslutning

I dag indgår en del af de ovenstående fem kompetencer indirekte i det fælles værdisæt, som virksomheden via den udenlandske koncern er underlagt. Derfor foregår en større og større del af medarbejdernes kompetenceudvikling også via forskellige programmer eller forløb, som denne koncern udbyder. En stor del af disse forløb er baseret på individuel læring og deltagelse. De fem kompetencer, som jeg i denne artikel nævner som vigtige kompetencer i det globale arbejdsliv, er ikke nødvendigvis nogen man erhverver sig gennem forløb som disse. Snarere er de med deres afsæt i de komplekse samarbejdsformer, som både virksomhedens produktionsformer og kundemarkeder fordrer, nogen man som medarbejder må erhverve sig gennem mere praksisrelaterede og -nære kompetenceudviklingsforløb sammen med andre kolleger. Dette skyldes, at man som medarbejder ofte indgår i de komplekse samarbejdsformer sammen med kolleger, og man har dermed som udgangspunkt brug for at oparbejde en fælles samarbejds- og projektkultur kolleger imellem.

Kompetence kan ses som et svagt defineret begreb (Herman 2008), og der vil for virksomhedens medarbejdere kontinuerligt være behov for ændringer og fornyelser, enten indenfor de fem ovenstående kompetencer, eller for udvikling af helt nye. Netop viden og opmærksomhed på udviklingen af kompetencer som eksempelvis de fem, jeg i denne artikel har valgt at fremhæve, kan for virksomheden og dens medarbejdere være essentielt, i udfaldet af om et projekt fungerer godt eller bliver forsinket eller kører af sporet. For medarbejderne *"in house"*, der som sagt alle i større eller mindre grad indgår i mange forskellige samarbejdsrelationer på tværs af både fag, kulturer, nationaliteter og etniciteter, kan kompetencer som de fem jeg nævner i denne artikel, netop være vigtige kompetencer i det globale arbejdsliv. For virksomheden kan kompetencer som disse, samt en generel øget fokus på en mere praksisrelateret og -nær kompetenceudvikling på mange måder siges at være et vigtigt konkurrenceparameter.

Referencer

- Castells, M. (2000). **Materials for an exploratory theory of the network society.** British Journal of Sociology, vol. 51, no. 1, 2000, s. 5-24.
- Giddens, A. (1994). **Modernitetens konsekvenser.** København: Hans Reitzels Forlag.

- Gullestrup, H. (1992). **Kultur, kulturanalyse og kulturetik: eller hvad er der adskiller og forener os?** København: Akademisk Forlag.
- Gullestrup, H. (2007). **Kulturanalyse: en vej til en tværkulturel forståelse.**København: Akademisk forlag.
- Erstad, O. (2005). **Digitalkompetanse i skolen – en innføring.**Oslo: Universitetsforlaget.
- Fredens, K. (2003). **Skolen som kompetencemiljø.** I ”Skolens rummelighed – fra ide til handling”. Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 30.1.2012 på World Wide Web: <http://pub.uvm.dk/2003/rummelighed/index.html>
- Herman, S. (2008). **Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring: pejlinger og skitser**”.Århus: Århus Universitetsforlag.
- Jensen, I. (2002). **Kulturel kompetence.** Lokaliseret d. 13.10.2011 på World Wide Web: <http://pub.uvm.dk/2002/nkr/dokumentationsrapport/8.html>
- Martin, A. (2006). **A european framework for digital literacy.**Norge: Digital Kompetanse, Nr. 2. 2006.
Lokaliseret d. 13.10.2011 på World Wide Web: http://www.idunn.no/ts/dk/2006/02/a_european_framework_for_digital_literacy
- McKinsey Quarterly (2009). **How companies are benefitting from web 2.0: McKinsey Global Surveys Results.**
Lokaliseret d. 20.5.2011 på World Wide Web: https://www.mckinseyquarterly.com/Business_Technology/BT_Strategy/How_companies_are_benefiting_from_Web_20_McKinsey_Global_Survey_Results_2432
- Qvortrup, L. (2004). **Det vidende samfund: mysteriet om viden, læring og dannelse.**København: Forlaget Unge Pædagoger.
- Undervisningsministeriet (2005). **Det Nationale Kompetenceregnskab: Hovedrapport.** Indledning og kap. 9. Lokaliseret d. 3.6.2011 på World Wide Web: <http://pub.uvm.dk/2005/NKRrapport/index.html>

Kinesisk åbner en dør til en anden verden

- refleksioner over potentialet ved at studere kinesisk sprog og kultur.

Ulla Egidiusen Egekvist
Cand.mag.¹ i Læring og Forandringsprocesser
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel diskuterer nogle aspekter omkring potentialet ved at lære om kinesisk sprog og kultur. Selvom der i disse år dukker et stigende antal tilbud om kinesisk sproglæring op mange steder i det danske samfund inden for såvel erhvervsliv som i skoler regi, så er der stadig en større debat om relevansen heraf. Med udgangspunkt i oplevelserne fra et 'Chinese Experience Course – a course for Chinese Language and Culture' organiseret af Confucius Institute for Innovation and Learning på Aalborg Universitet og teori om læring, kultur og sprog diskuteres den øgede globalisering, som stiller krav om nye kompetencer og et udvidet verdenssyn.

Kinesisk på dagsordenen

Rektor Jens Nielsen fra Støvring Gymnasium, der har tilbudt kinesisk siden 2007, og som fik etableret landets første Confucius Classroom² i august 2010 i samarbejde med Confucius Institute for Innovation and Learning på Aalborg Universitet (CI), har i et nyhedsindslag på TV2 udtalt at:

”... kineserne er rigtig dygtige til at lytte til, hvordan vi indretter verden, men vi tager fejl, hvis vi tror, at det er Vesteuropa og USA, der sætter hele dagsordenen fremadrettet. Vi skal forstå, hvad der sker i Kina, og det skal vore unge mennesker være en del af og ikke bare tilskuere til.” (Nielsen 2010)

Kinesisk har været et af de helt store samtaleemner i den seneste tid inden for skoleverdenen såvel som i erhvervslivet. Under overskriften ”Danske elever skal lære kinesisk” præsenterede Politiken den 16. november 2010 undervisningsminister Tina Nedergaards hensigt om at indføre kinesisk i folkeskoleregiet, og mange erhvervsfolk udtalte sig positivt om tiltaget (Fuglsang & Saietz 2010). Artiklen førte imidlertid en større debat i medierne med sig, for hvorfor er det nu lige, at danskere skal til at lære kinesisk?

¹ Stud.mag. på tidspunktet for modtagelsen af artiklen.

² Confucius Classroom giver Støvring Gymnasium mulighed for, via det kinesiske undervisningsministerium, Hanban, der er Confucius Institutes hovedkontor i Beijing, at kunne trække på kinesiske sproglærere og kontakter i Kina i fremtiden. Gymnasiet vil ligeledes få tilført midler til sine aktiviteter.

Kinesisk i Konfucius' ånd

Den store filosof, Konfucius (551-479 f.v.t), hvis indflydelse på det kinesiske samfund er blevet sammenlignet med den, som Sokrates har haft i den vestlige verden (Riegel 2006), har lagt navn til et verdensomspændende tiltag, nemlig etableringen af knap 500 Konfucius Institutter, som overordnet set har til hensigt at fremme kendskabet til kinesisk sprog og kultur på verdensplan og at støtte kinesisk sprogundervisning på lokalt plan (Confucius Institute for Innovation and Learning 2011).

I september 2009 blev CI i Aalborg indviet som det andet Confucius Institute i Danmark, og siden da har instituttets aktiviteter bl.a. omfattet en række kulturelle arrangementer og senest også et Chinese Experience Course, som jeg relaterede mit speciale på kandidatuddannelsen i læring og forandringsprocesser til. I den forbindelse lavede jeg både deltagerobservationer og kvalitative interviews med en håndfuld deltagere omkring deres oplevelser af at lære om kinesisk sprog og kultur i denne kontekst, og der kom flere interessante perspektiver frem, som kan bruges til at forstå, hvorfor kinesisk er et vigtigt sprog at lære (Egekvist 2011).

Chinese Experience Course

Det ovennævnte kursus, der blev udbudt i efteråret 2010 for alle interesserede, fandt sted over 8 uger med to timers undervisning om ugen. Kurset havde til hensigt både at give deltagerne en basal indsigt i det kinesiske sprog, og samtidig gøre det muligt at opleve forskellige dele af den kinesiske kultur på nærmeste hånd. Den bagvedliggende tanke var at danne grundlaget for at skabe et såkaldt praksisfællesskab (Wenger 1998 & Egekvist 2011), hvor man kunne lære kinesisk sprog og kultur.

Første kursusgang fandt sted sidst i september, hvor en venlig og smilende kinesisk sproglærer tager imod de nysgerrige kursusdeltagere i alderen fra 7 til ca. 70 år, da de dukker op til undervisningen. "Chinese is a happy language!" siger hun glad og forklarer, at det kinesiske sprog også kan omskrives til pinyin, dvs. en form for lydskrift med latinske bogstaver. 你好 kan således skrives fonetisk som 'nǐ hǎo', hvilket betyder, at man godt kan lære kinesisk uden at bekymre sig om de mere komplicerede skrifttegn – i hvert fald i begyndelsen. Der er lettelse at spore blandt deltagerne!

Nu drejer kurset sig imidlertid ikke kun om sprog. Der er også en kulturdeltagelse, hvor læreren giver en indføring i lidt kinesisk hverdagskultur baseret på middelklassen af Han majoriteten i Kina; bl.a. i form af kinesiske familiemæssige forhold, drikkekultur og hierarkiske omgangsformer. Hertil kommer så mere hands-on fællesoplevelser i form af madlavning med ægte kinesisk hot pot og dumplings. Og for de meget interesserede er der foruden kursusaktiviteterne oven i købet mulighed for at deltage i CI's kulturelle arrangementer i lokalområdet, fx en kinesisk koncert med pipa-musik (Egekvist 2011).

Men selvom kinesisk kan læres og kinesisk kultur er interessant både at lære om og opleve på egen krop, så står vi stadig tilbage med spørgsmålene: Hvorfor skal vi lære kinesisk? Hvad kan vi få ud af det? Og hvordan bliver vi motiverede til det?

Oplevelser med kinesisk sprog og kultur

Erfaringerne fra CI's Chinese Experience Course peger på, at mange har en forestilling om, at kinesisk er umuligt at lære. For at forstå, hvorfor kinesisk er vigtigt at lære, er det vigtigt at afmystificere sproget og slå fast, at selvom det ikke er en opgave, man kommer sovende til, så er det muligt. Gode rammer for læring i et engageret miljø samt undervisning, der er både nærværende og en rar oplevelse for de lærende, kan medvirke til at skabe motivation for at give sig i kast med sproget.

I et interview med den kinesiske sproglærer, som i sig selv er et godt eksempel på det moderne Kina, udtaler hun, at Kina ikke er et museum, men en levende kultur, som ganske vist har utallige ældgamle seværdigheder og traditioner at byde på, men hvor folk også ønsker sig en moderne tilværelse, der i mange henseender minder om den, vi kender fra Vesten.

Samtidig spiller Kina en stadig mere betydningsfuld rolle på verdensmarkederne, hvorfor det, som en af kursusedtagerne siger, fremover vil være flovt ikke at have et ordentligt kendskab til det store lands sprog og kultur (Egekvist 2011).

Verdensborger

At vi lever i en globaliseret verden kan næppe betvivles, og kommunikation med mennesker, der har en anden kulturel baggrund end os selv, er efterhånden en del af dagligdagen for mange mennesker – og vil uden tvivl i stigende grad være det i fremtiden.

Risager peger på, at kinesisk i år 2050 med stor sandsynlighed vil være ikke blot et fremmedsprog, men et andetsprog for mange mennesker, ligesom det er tilfældet med engelsk i dag (Risager 2006, s. 7 og 9). Det vil sige, at kinesisk vil være et dominerende sprog i international kommunikation og være en nødvendighed for at kunne fungere i hverdagen for en stor gruppe mennesker.

Målet med at lære et fremmedsprog handler dog ikke længere om at forsøge at ”go native”, men om at blive en såkaldt interkulturel sprogbruger, som er i stand til at begå sig mellem mennesker med forskellige kulturelle baggrunde (Risager 2007, s. 10).

At lære kinesisk ser imidlertid ud til at føje mere end et sprog til ens repertoire. I hvert fald siger en af kursusedtagerne følgende:

“It is opening a door to a different world. It changes me. It enriches me. It makes me into more that kind of person I consider myself to be: A citizen of the world, where there are no barriers as to where you were born, and you can pick up habits and ways of being all over the place. I like that!” (Egekvist 2011)

Man kan derfor spørge sig selv, om det at lære kinesisk vil være et skridt på vejen mod at blive en verdensborger? Noget kunne tyde på det, og under alle omstændigheder vil enhver form for øgede sprogkompetencer gøre det lettere at begå sig i en globaliseret verden, hvad enten man er i forretningslivet, arbejder med forskning og uddannelse eller blot rejser rundt som turist.

Konklusion

Som borgere i en globaliseret verden er det vigtigt at kunne kommunikere på tværs af landegrænser. Ikke blot for at skabe gode betingelser for international handel og lignende, men også for at kunne forstå og lære af hinanden. Kinesisk sprog og kultur kan åbne en dør til en anden verden, som forekommer væsentlig at have kendskab til både i nutiden og fremtiden. Det handler om at oparbejde sprogfærdigheder, som både muliggør og skaber gode rammer for en klar og utvetydig kommunikation, samt at have et kontinuerligt fokus på interkulturel kompetenceudvikling, således at grundlaget for at indgå i frugtbare kulturmøder er til stede.

Referencer

- Confucius Institute for Innovation and Learning (2011). **Confucius Institute for Innovation and Learning på AAU (CI)**. CI's hjemmeside. Lokaliseret d. 26. februar 2011 på World Wide Web: <http://www.cidenmark.com/about.php>
- Egekvist, U.E. (2011). **Opening a Door to a Different World: Meaningfulness of Learning Language and Culture in the Chinese Experience Course Organised by the Confucius Institute for Innovation and Learning at Aalborg University**. Speciale på kandidatuddannelsen i læring og forandringsprocesser på Aalborg Universitet.
- Fuglsang, J. & Saietz, D. (2010). Danske elever skal lære kinesisk. I **Politiken**, d. 16. november 2010. Lokaliseret den 15. februar 2011 på World Wide Web: <http://politiken.dk/uddannelse/ECE1110139/danske-elever-skal-laere-kinesisk/>.
- Nielsen, J. (2010). Nyhedsindslag om åbningen af Confucius Classroom på Støvring Gymnasium. **TV 2 | NYHEDERNE**, d. 16. november 2010. Lokaliseret d. 26. februar 2011 på World Wide Web: <http://nyhederne-dyn.tv2.dk/article.php/id-35025956:store-elever-skal-l%C3%A6re-kinesisk.html>.
- Riegel, J. (2006). **Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Lokaliseret d. 14. februar 2011 på World Wide Web: <http://plato.stanford.edu/entries/confucius/>.
- Risager, K. (2006). **Language and Culture: Global Flows and Local Complexity**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2007). **Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational paradigm**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wenger, E. (1998). **Communities of practice: Learning, meaning and identity**. United States of America: Cambridge University Press.

Vellykket inklusion kræver ny synlighed hos skoleledere og lærere

Thomas Pallesen, Lone Simonsen og Kathrine Vognsen

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

Regeringens og mange kommuners planlagte inklusion af flere elever med AKT-problemer i almindelige klasser kan blive en udfordring for alle involverede. Det viser et studie af forventninger til inklusion i Aalborg kommune, hvor AKT-elever, deres forældre samt almindelige folkeskoleelever og deres forældre, lærere og ledere er blevet inddraget. Undersøgelsen omfatter deltagernes nuværende praksis og deres erfaringer med skolesystemets håndtering af AKT-problemer set i et virksomhedsteoretisk perspektiv. Dette kaster lys på modsætninger, som kan give problemer med øget inklusion, hvis de ikke imødegås. Studiet viser, at netop modsætninger og konflikter kan blive en del af løsningen, hvis skolelederne og lærerne viser tydelighed og bruger modsætningerne aktivt i udviklingen af ny forståelse af AKT-problematikken.

I øjeblikket er der et stort fokus på inklusion af elever i folkeskolen i Danmark, hvor såvel regeringen som mange kommuner ønsker, at færre elever bliver undervist i specialskoler på grund af såkaldte AKT-problemer (adfærd-kontakt-trivsel) (www.folkeskolen.dk). Et skøn fra Finansministeriet siger, at 11.000 børn overvejes flyttet fra specialskoler til almindelige folkeskoler (Finansministeriet 2010). Disse planer er hidtil blevet mødt med usikkerhed blandt forældre til børnene på specialskolerne, mens der blandt lærere er blevet efterlyst mere efteruddannelse i AKT-problematikker (Månedsmagasinet Undervisere 2011). Hvordan de almindelige elever og deres forældre vil opleve den øgede inklusion, og hvordan de forskellige systemer vil spille sammen, er hidtil ikke undersøgt.

Vi har derfor med Aalborg kommune som case undersøgt, hvilke problemer inklusionen af flere AKT-elever i de almindelige klasser kan få, og hvordan disse problemer måske kan mindskes.

Skoleforvaltningen i Aalborg kommune har indstillet, at de enkelte skoler fra næste skoleår skal beholde flere af de elever, man hidtil har visiteret til såkaldte AKT-centre. Desuden vil kommunen gerne have eleverne på AKT-centrene tilbage til de almindelige skoler hurtigere end i dag. Til gengæld vil de lokale folkeskoler få de ressourcer, der hidtil er brugt pr. elev i AKT-centeret. Det svarer til 125.000-210.000 kr. om året pr. elev. (Aalborg kommune 2010)

Fokus på erfaring

Den undersøgelse, vi har gennemført, er bygget på en lang række kvalitative interviews med børn, forældre, lærere og skoleledelse på et AKT-center i Aalborg på en stor folkeskole. I alt er fem AKT-elever og 21 almindelige elever interviewet i en række fokusgruppeinterview,

mens klasselærer, skoleleder og fem forældre til henholdsvis AKT-elever og almindelige elever er interviewet enkeltvis³.

Deltagerne er ikke kun interviewet om deres forventninger til inklusion i fremtiden, men har også fortalt om deres nuværende praksis i forhold til skolelivet og deres hidtidige møder og erfaringer med mødet mellem AKT-problematikken og skolen. Eleverne i folkeskolen har således fortalt om, hvordan uro i klassen i dag påvirker undervisningen, og AKT-eleverne har fortalt om deres hidtidige oplevelser med den almindelige skole. Ved ikke blot at kunne analysere forestillinger om fremtiden, men også erfaringer og beretninger om virkelige hændelser er der mulighed for en dybere indsigt i inklusionsproblematikken.

Ingen hurtige løsninger

Det teoretiske grundlag for undersøgelsen og den videre analyse er den såkaldte 3. generations virksomhedsteori, som blandt andet bliver tegnet af den finske professor Yrjö Engeström. Engeström har med udgangspunkt i klassiske virksomhedsteoretikere som Vygotsky og Leontjev udviklet et design for analyse og innovation af problemfelter, hvor flere systemer spiller sammen. Han er især kendt for langvarige analyser og innovationsprojekter i sundhedsvæsenet i Finland (Engeström 2007). Denne tilgang, som blot er en af mange mulige, overføres til en dansk Folkeskole sammenhæng. Netop ved at se inklusionsproblematikken i Aalborg kommune som et *samspil* mellem forskellige virksomheder (for eksempel elevernes, lærernes og forældrenes) bliver det muligt at identificere modsætninger og konflikter, der ikke umiddelbart er synlige i et andet perspektiv.

I et virksomhedsteoretisk perspektiv betragtes disse modsætninger og konflikter ikke som et problem, men tværtimod som en mulig drivkraft til fortsat udvikling og læring i systemerne. Ved konstant at fokusere på problemerne og forsøge at overkomme modsætningerne kan der opnås varige forbedringer og ikke kun hurtige løsninger (Engeström 2006). Det er imidlertid deltagerne selv, der må gøre dette arbejde – for eksempel i fælles arbejdsgrupper på tværs af systemerne – hvis udviklingen skal få mærkbar effekt i praksis. Store konflikter og dilemma kan tvinge deltagerne ud i såkaldte *double-bind* situationer, hvor der ifølge læringsforskeren Gregory Bateson er mulighed for grænseoverskridende læring, der gør op med hidtil fastgroede forestillinger og skaber nye muligheder for udvikling. (Keiding og Laursen 2007).

Mange modsætninger

De mange timers interview viste en mangfoldighed af forståelser med mange modsætninger, både indre modsætninger og modsætninger mellem forældre, elever og skolen. I betragtning af det begrænsede antal interviewede og det faktum, at kun én skole og ét AKT-center var med i studiet, er det naturligvis begrænset, hvor meget der kan konkluderes på interviewene, men der viste sig alligevel en række fund, som gik igen så mange gange i de enkelte virksomhedssystemer, at vi finder det rimeligt at udtrække nogle vigtige pointer.

Vi fandt tre typer modsætninger: 1) Indre modsætninger i de enkelte systemer, som findes allerede i dag, 2) modsætninger i samspillet mellem systemerne, som findes i dag, samt 3) de modsætninger, som kan opstå i en ny fremtid med øget inklusion, baseret på deltagernes holdninger og hidtidige praksis.

³ Alle navne i artiklen er anonymiserede

Inden for de enkelte systemer så vi allerede i dag væsentlige indre modsætninger, bl.a. at en del af AKT-eleverne savner faglige udfordringer og kontakt med jævnaldrende i en stabil relation, og at den almindelige skole gerne vil undervise eleverne mere forskelligt, men mangler penge.

I samspillet mellem virksomhedssystemerne finder vi i dag to store modsætninger, nemlig modsætningen mellem prioriteringen af ”Faglig dannelse” i forhold til ”Social dannelse” og modsætningen mellem objektet ”Mit barn” og objektet ”Alle børn”.

I forhold til en fremtidig, øget inklusion udtrykker deltagerne stor parathed; det gælder især de almindelige elever og deres forældre, her to forskellige udtalelser fra piger i 6. klasse:

”Jeg bliver da nysgerrig. Og jeg tænker: De skal jo alligevel lære at omgås andre, så det er fint at de starter, og at det ikke først er når de bliver voksne at de skal til at have et arbejde, så kommer de til at arbejde med nogle almindelige, så de er forberedt på det.” (pige i 6.kl.).

”Jamen, altså ...det er jo meget fedt, at være sammen med forskellige mennesker og på den måde få en bredere horisont og lære hinanden at kende i stedet for at det er bare de samme, man er sammen med.” (pige i 6.kl.).

Men vi ser også en række modsætninger: Forældrene til AKT-børnene vil ikke have dem ud på distriktsskolen, før de er ”klar”, og afviser dermed hurtigere inklusion, og selvom forældrene efterlyser individuel støtte til AKT-eleven i klassen, frygter de samtidig, at støtten kan virke stigmatiserende.

”Jeg tror, at der skulle være mere end én lærer på, men det skulle ikke være sådan, at det kom på Nicky alene. Det skulle ikke være sådan, at de andre og han følte at han var bagud og at han så skulle have ekstra hjælp. Det skulle være på hele klassen.” (mor til dreng i AKT-klasse).

De almindelige elever kan have urealistisk høje forventninger til AKT-elevens sociale evner; de tror, at AKT-eleverne godt kan ”opføre sig ordentligt”, hvis de bare vil.

”Altså hvis det blev ved med at gå ud over undervisningen, at man skulle blive ved med at koncentrere sig om personer og blive ved med at fortælle dem, at de skulle være stille, men samtidig skal man jo også lære det, hvis man bliver ved med at fortælle det, så må de jo også lære det på et tidspunkt.” (pige i 6. kl.)

Omvendt er det tydeligt, at det vil kræve meget af AKT-eleverne at leve op til de almindelige elevs faglige forventninger og sociale spilleregler:

”Jeg tænker på; jeg tror ikke jeg kan komme ud i normalklasse, altså klare alle de ting jeg skal - . Jeg tror virkelig bare jeg går ned – når jeg skal ud i sådan noget. ...sådan noget med prøver og sådan....” (15-årig pige i AKT-klasse)

Endelig er spørgsmålet om åbenhed omkring den enkeltes AKT-vanskeligheder et stort dilemma. De almindelige elever og deres forældre vil gerne have præcis information for at være forberedte på at give den bedst mulige støtte, mens AKT-elever og AKT-forældre på den ene side gerne vil have støtte, men på den anden side ikke vil fortælle hvorfor af frygt for at blive stigmatiseret:

”Ja, det er netop det med at ta’ hånd om, men jeg tror ikke de vil ta’ hånd om det, på den måde vil de misbruge det, og så vil de mobbe en med, at man kommer fra en specialklasse – selvom man har det problem for eksempel- jeg tror ikke, det kommer helt oppe i 9. og 10. klasse, så vil de nok ikke, men nede ved for eksempel Caspers klasse – for eksempel 7. og 8.” (13-årig dreng i AKT-klasse)

Konflikt kan ikke ignoreres

Som tidligere nævnt skal man være forsigtig med at generalisere på kvalitative interviews med et begrænset antal deltagere fra få skoler, men uanset om ovenstående udtalelser er repræsentative eller ej, repræsenterer de konkrete erfaringer og holdninger, som kan udfordre synet på inklusion. Det er som nævnt stor velvilje overfor inklusionsprojektet blandt elever og forældre på den almindelige skole, men undersøgelsen viser samtidig, at der er mange mulige konfliktpunkter, som ikke kan ignoreres, hvis inklusionen skal forløbe godt. Hvis der er modsætninger i mellem virksomhedssystemer, vil de blot vise sig senere i praksis (Engestöm 1999). Derfor kan man overveje, hvorledes skolesystemet som den væsentligste og stærkeste deltager, kan tage disse konflikter og modsætninger alvorligt allerede nu, således at deltagerne får mulighed for at finde bedre redskaber til vellykket inklusion, før virkelig store problemer opstår.

Nye redskaber

Analysen af modsætningerne har peget på flere redskaber, der kan være med til at sætte denne proces i gang. Fælles for redskaberne er, at de fremhæver modsætninger og konflikter frem for at nedtone dem. Blandt disse nye redskaber, som skolerne kunne bruge, er en fast aftale med forældrene om, hvornår en enkelt elevs særlige problemer kan omtales åbent i klassen, idet man her skal balancere mellem ret til information og ret til privatliv. Et andet redskab kunne være en mere åben diskussion om balancen mellem prioriteringen af den faglige og den sociale dannelse, idet øget inklusion som udgangspunkt bliver lettere, hvis der også er anerkendelse af social dannelse.

Et tredje, mere radikalt redskab er diskussion af egentlige minimumsrettigheder til alle børn, også de ”almindelige”. Dette kunne blive svaret på konflikten om skolen er for ”Mit barn” eller ”Alle børn”, en konflikt, der kan ikke opløses eller forhandles væk. Man kan i bedste fald opnå en *modus vivendi*, hvor deltagerne bliver enige om en fornuftig balance mellem de hensyn, der tages til den enkelte elev, og de hensyn, der tages til eleverne som gruppe.

Disse minimumsrettigheder til den enkelte elev kunne for eksempel være ”Frihed for vold, arbejdsro og lejlighedsvis opmærksomhed på den enkelte elev, som skal have mulighed for både hjælp og for ”at stråle” rent fagligt. Rettighederne skal forhandles lokalt på den enkelte skole eller i den enkelte klasse. For at sikre disse rettigheder til alle elever i en klasse med urolige, udadreagerende elever kan det for eksempel være nødvendigt at gøre en særlig indsats overfor visse elever af hensyn til de øvrige elever. Det betyder, at en del ressourcer skal flyttes fra at give nogle få børn maksimumsydelsen (for eksempel en støtteperson) til at sikre alle børn minimumsydelsen (så den ansatte nu i stedet har opgaven at sikre ro i klassen). I praksis vil det ofte være de samme redskaber, der skal bruges, men idet objektet for den fælles virksomhed er ændret, er der nu større motivation blandt deltagerne.

Nødvendigt at tage debatten

Det er ikke sikkert, at disse redskaber er de rigtige på alle skoler, men det er heller ikke væsentligt. Det vigtige er, at redskaberne kan styrke en organiseret og fælles samtale, hvor deltagerne konstant bliver ”forstyrret” i deres forforståelse af inklusionsproblematikken og derved sammen bliver inspireret til at udvikle redskaber, der passer på netop deres skole. Dette kræver, at skoleledere og lærere tør at vise synlighed og sætte modsætninger og konfliktpunkter på dagsordenen, samtidig med at skolens personale selv tør at diskutere skolens egne indre modsætninger og dilemmaer.

Litteratur

- Engeström, Yrjö (1999a). Activity Theory and Transformation. i: Engeström et al (red). **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge University Press
- Engeström, Y. (2006). Activity theory and expansive design. I: Bagnara, S. & Smith, G. C. (eds.). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum: **Theories and practice of interaction design.**, s. 3-24. 22 s. (Human factors and ergonomics).
- Engeström, Yrjö (2007). Ekspansiv læring – på vej mod en nyformulering af den virksomhedsteoretiske tilgang. I: Illeris, K. (red.). **Læringsteorier – 6 aktuelle forståelser**. Roskilde Universitetsforlag.
- Finansministeriet (2010). **Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisation og styring**. København.
- Keiding, T. og Laursen, E. (2007). Gregory Bateson – systemisk læringsteori. I: Ritchie, T. (red.): **Teorier om læring – en læringspsykologisk antologi**. Billesø og Baltzer.
- Månedsmagasinet Undervisere (2011). **AKT skal klare inklusionen**. 22. mar. 2011.
- Aalborg Kommune (2010b). **Udskrift af beslutningsprotokollen: En ny vej i forbindelse med visitation af børn med særlige behov 2. behandling**. Skole- og Kulturudvalget. Aalborg.
- www.folkeskolen.dk/64254/akt-hvad-er-det

Narrativ konsulentpraksis

- et reflektorisk tilbageblik på konsulentrollen udspillet i praksis

Jannie Tygesen Schmidt

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

Abstract

Med et socialkonstruktivistisk udgangspunkt belyser artiklen, hvorledes en narrativ proceskonsultationstilgang i forbindelse med en workshop om fysisk aktivitet kan fremme deltageres handlekraft med henblik på at øge deres aktivitetsniveau. Det empiriske udgangspunkt er observationer foretaget under workshoppen. Den narrative tilgang viste sig at være kompliceret at gøre meningsgivende, men at kunne skabe grobund til handling i en forandringsproces, såfremt det lykkedes. Ligeledes kan tilgangen fastholde individet i dets nuværende aktive såvel inaktive selvbillede. For at narrativitet skal give mening for individet og føre til handling samt læring, er det afgørende, at individet mentalt er indstillet på den narrative fremadskuende proces. Ligeledes synes det at være afgørende for processens succes, at konsulentens forståelse af tilgangen er velfunderet og præget af erfaring.

Ønske om en sundere livsstil

Hjørring Kommune udførte i 2008 sundhedsprofiler på 50 af kommunes dagplejere, og disse synliggjorde følgende livsstilsbetingede udfordringer (Mahler 2009, s. 1):

- 25 % af dagplejerne var svært overvægtige dvs. Body Mass Index (BMI) over 30.
- 50 % af dagplejerne havde et kondital under middel af normalfordelingen
- Der var et udbredt ønske blandt dagplejerne om at få støtte til vægttab og at komme i bedre fysisk form

Samme gruppe dagplejere ytrede ligeledes ønske om større anerkendelse og bedre omdømme af deres jobfunktion, for derigennem at øge deres arbejdsglæde og selvtilfredshed (Ibid s.1). Blandt andet på baggrund af dette har Hjørring Kommune oprettet et vægtstopforløb kaldet ”Små skridt”, hvor kostomlægning og fysisk aktivitet er fokusområder. I forløbet Små Skridt arbejdes der imod en personlig livsstilsforandring, som ønskeligt skulle gøre det enkelte individ i stand til at træffe sundhedsfremmende valg i deres fremtid (Mikkelsen 2009a, s. 1). Konceptet er iflg. Per Brændgaard Mikkelsen en pædagogisk ramme og strategi for, hvordan sundhedsrådgivere kan hjælpe det enkelte individ til at opnå et vægttab. Strategien tager udgangspunkt i det enkelte individ og lægger vægt på en kontinuerlig række af små ændringer (små ændringer => små skridt). Definitionen på Små Skridt lyder som følgende:

”Små Skridt er kontinuerlige ændringer i nuværende adfærd, som den enkelte oplever som små, og som fører mod målet” (Mikkelsen 2009a, s. 1)

Andre lignende tiltag er tidligere forsøgt i kommunalt regi uden effekt på hverken livsstil, vægt eller selvopfattet sundhed. Fokus for indeværende undersøgelse blev således at afprøve en anderledes tilgang til denne personlige forandring. Udgangspunktet blev den narrative proceskonsultationstilgang, som ønskeligt igennem fortællinger skulle sætte fokus på deltagernes aktivitetsniveau og facilitere til handling i retning mod at øge dette aktivitetsniveau.

Denne artikel har til formål at formidle de erfaringer samt refleksioner, der igennem denne praktiske proces er opstået, for derigennem at synliggøre nogle af de elementer en lærings- og forandringsproces indeholder. Metodisk er artiklen baseret på observationer udført under den foreståede workshop. Resultaterne kan således give et indblik i den kontekst den narrative konsulentpraksis blev udført i, men de kan ikke gøres alment gyldige (Kristiansen & Krostrup 1999, s. 45).

Narrativitet

Narrativitet som begreb bruges i terapeutiske, akademiske samt organisatoriske sammenhænge, og henviser til læren om, hvordan fortællinger bruges retorisk i skrift, tale og fremvisning ((Dahl & Juhl 2009). I den nyere tid er begrebet vokset i betydning, da der er en voksende forståelse af, at mennesker bruger fortællinger til at beskrive og forstå sig selv og omverden (Ibid.). Informant 2 fortæller her om, hvordan hun forestiller sig selv som aktiv:

”Jeg ser jo en meget aktiv kvinde, som også er på løbebånd. Jeg vil gerne dyrke en masse motion hver dag. Jeg ser en kvinde, der er fuld med en masse overskud og glæde og glimt i øjet. Jeg ser en mindre stresset mor og kone.”

Narrativitet kan få menneskerne til at skabe mening sammenhæng og enkelthed i en kompleks og sammensat virkelighed, da fortællingerne kan forstås som en slags fortolkningsskemaer ((Dahl & Juhl 2009). Igennem narrativer kan mennesket forstå sig selv og andre, men også forstå samt præge egen handling og forestillinger (Ibid.).

Såvel som fortællingerne kan præge handling og fremtidsperspektiver kan fortællingerne også fastholde individet i deres nuværende narrativ. Psykiater Geir Lundby siger, at den pris mennesket betaler, for at historierne i en persons liv giver mening og er sammenhængende, gør, at mennesket må "*glemme*" alt, som ikke passer ind i fortællingen. Hun mener, at mennesket bliver fange af sit eget perspektiv, og har svært ved at se andre perspektiver eller sider af historien (Lundby 2000 i Dahl & Juhl 2009, s. 321).

Informant 3 beskriver, at hun har svært ved at slippe ud af sit nuværende selvbillede og livshistorie.

”Jeg vil glæde mig mere over mig selv (red.: såfremt hun bliver aktiv), og over mig selv og min krop, for den hader jeg, som den er nu. Jeg hader min krop, fordi jeg synes, jeg ser træls ud. Jeg synes, jeg er grim - det gør jeg. Lige nu har jeg ingen glæde. Men det er også, fordi jeg står i den situation, jeg står i. Jeg kunne godt tænke mig, at der sker noget forandring. Der er ikke noget, at glæde sig over lige nu.”

Informanten beretter om det utilfredsstillende selvbillede, hun oplever. En tolkning kan være, at informanten oplever det som en udfordring, at distancere sig til sin nuværende selvopfattelse og selvforståelse. Hun kan således ikke på nuværende tidspunkt tilvejebringe nye fortællinger og dermed handlingsmuligheder. Informanten fastholdes i frustrationen via fortællingen, og selvom de øvrige informanter beroliger hende, formår de ikke at skabe en troværdig

og meningsgivende fortælling, som informant 3 tager ejerskab omkring, da det aktive og positive perspektiv er urealistisk for hende.

Manglende mental energi blokerer for narrativet

Informant 3 fortæller: ”Der er ikke noget, at glæde sig over lige nu”. Med dette udsagn ledes tankerne hen imod den kliniske betegnelse depression, hvor selvbeprejelse og skyldfølelser hyppigt forekommende symptomer (Videbech, 2009b). Illeris skriver, at individets dimension af læring er påvirket af drivkraft, og dette ikke kan udelukkes (Illeris 2009 s. 20-21). Psykologi spiller en stor rolle i erfaringstilegnelse, da mental energi er nødvendig for at kunne tilegne sig viden (Ibid s. 107). Illeris citerer Sigmund Freud ved:

”For at intelligensen kan fungere, må den selvfølgelig være motiveret af en følelsesmæssig styrke. En person vil aldrig løse et problem, hvis problemet ikke interesserer ham...”
(Freud i Ibid. s. 92).

Selvom Freud ikke er en klassisk læringsteoretiker, kan dette citat stadig belyse det, som informanten fortæller. Hun er optaget af sit negative selvbillede og har således ikke energi og motivation til at ændre sit aktivitetsniveau. Sat lidt på spidsen kan man sige, at fortællingen om det aktive liv ikke interesserer informant 3 tilstrækkeligt lige nu. I en livsstilsændring er der mange elementer af hverdagen, som skal ændres, og dette er iflg. Illeris en energikrævende proces. En dybere udredning af motivationen og den mentale drivkrafts betydning for læring igennem narrativitet kunne således være relevant.

Bevidning

Bevidning er et redskab i den narrative tradition og udviklet af psykoterapeut Michael White. Grundideen er at fremhæve foretrukne fortællinger, og bevidne dem for derigennem at forstærke dem. Udgangspunktet er tanken om, at menneskets identitet og handleevne skabes af de historier, der bliver fortalt. Igennem bevidning genfortælles narrativet af vidnerne, og disse bekræfter derigennem fortællingen (Dahl & Juhl 2009, s. 339-340). Bevidning blev i denne workshop udført ved, at den ene informant genfortalte, hvad den anden informant havde fortalt om sig selv og fysisk aktivitet. I det kommende citat bevidner informant 5 informant 4's fortælling:

”Jeg spurgte hende, om hun ville fortsætte, når nu vi var færdige her (red.: i Små Skridt forløbet). Men det var ikke noget, hun har lyst til - selv at stå og rykke i maskinerne alene, men hvis vi kunne fortsætte hernede sammen. Hun mener ikke, sådan det er fordi, hun vil blive mere glad eller positiv.”

Bevidneren genfortæller ikke informant 4's historie, men fortæller historien, som hun har tolket den. Denne fortolkning indeholder bevidnerens forforståelse, position, livsforståelse og verdensbillede (Dahl & Juhl 2009, s. 339-340).

I det følgende citat er det igen informant 5, som udtaler sig om sig selv og sit forhold til motion. Informanten har en klar opfattelse af, at motion ikke kan ændre noget nævneværdigt i sit eget liv.

”Nej, det (red.: motion) mener jeg ikke, vil kunne ændre noget. Helt ærligt. Jeg er ikke den der sure mor. Nej, det er jeg ikke. Aldrig negativ. Jo, måske når ikke mine kollegaer, gider være sammen med mig. (red.: Kollegaerne er to af deltagerne i gruppen).”

En tolkning kan således være, at informant 5 i sin bevidning af informant 4s udtalelser tolker og genfortæller ud fra sit eget verdensbillede. En total udelukkelse af bevidnerens verdensopfattelse vil ikke være mulig, men fra en udenforstående position kan virke uhensigtsmæssig at fremme den inaktive fortælling, når informanterne alle har valgt at indgå i et projekt som Små Skridt med henblik på at ændre livsstil. Bevidning kan således give bagslag i forhold til den teoretiske intention, hvis det i dette tilfælde forstærker en inaktiv fortælling og med dette perspektiv kan metodens validitet diskuteres.

Proceskonsultation

Proceskonsultationstilgangen til læring og forandring har rod i den organisatoriske forandringsteori. Ultrakort fortalt kan man sige, at ved proceskonsultation er konsulenten facilitator og medhjælper til læring og/eller forandringsprocessen. Organisationen og/eller dens medlemmer skal selv være medbestemmende og medskabere til, at forandringen får rodfæste samt bliver vedvarende.

Hans-Georg Gadamer beskriver, at mennesket aldrig kan se objektivt på en sag. Iflg. ham vil beskueren altid medbringe en tradition, ideologi, kultur, politisk og social baggrund, som har betydning for iagttagers interesser og fokus (Gadamer 2004). Dette er naturligvis også gældende i min position som forsker. Jeg er påvirket af min forforståelse og opfatter derfor informanterne samt udvælger citater, som understøtter den fortælling, jeg ønsker at fortælle. Denne position vil ifølge Gadamer altid være til stede, hvorfor analytikeren ikke skal undgå den i forsøget på at opnå endegyldig sandhed, men blot gøre sig bekendt og være ærlig omkring dette faktum (Gadamer 2004). Kristian Dahl og Andreas G. Juhl beskriver ligeledes, at nogle narrative praktikere igennem tilgangen kommer til at fremstille ”... *et kultagtigt codesprog*” (Dahl & Juhl 2009, s. 319). Det kan således komme til at fremstå kunstigt samt fremmedartet og dermed for langt for dagplejernes virkelighedsopfattelse. Informant 3:

”Skal jeg ”lege”, at jeg er en person, som dyrker motion?”

Denne distance til dagplejernes forståelse kommer til udtryk i citatet, da informant 3 reagerer på sin fortolkning af opgaven, nemlig at hun skal ”lege” en inaktiv person. Modsat intentionen som var at visualisere og beskrive sit aktive fremtidsbillede.

Diskussion

Proceskonsultation som tilgang fordrer, at deltagerne tager ejerskab og er medskabere i processen. De foregående workshops har muligvis foregået, som ”forelæsninger”, og er dette tilfældet kan det som deltager være uforståeligt, at jeg som ”ekspert” ikke kom med forskrivninger omkring emnet, men i stedet spurgte til dagplejernes egen historie, erfaring osv. En endegyldig forventningslighed imellem en konsulent og deltagerne er muligvis utopisk, men denne forskel i forventninger, vil givetvis påvirke deltagerens læring og forståelse.

Det kan diskuteres, om workshoppens tidshorisont var lang nok til, at deltagerne kunne tage ejerskab over processen, og om den narrative fortællemåde når at blive meningsgivende for deltagerne. Deltagerne er måske ikke vant til at reflektere over eget levemønster og vaner, og modstanden kan måske opstå pga. manglende forståelse for, hvorfor selvrefleksion er relevant. En hypotese kunne være, at det er en forudsætning for den narrative læringsproces, at deltagerne er forberedt eller bekendt med tankemønstret.

Modstand mod forandring beskriver Dahl og Juhl som et begreb, der hører sig ekspertkonsultationen til og er et udtryk for, at deltagerne ikke er blevet inkluderet i konsulentens planlægningsproces (Dahl & Juhl 2009, s. 143-145). Dette mener jeg, er en forenkling af sagen, da personens modstand mod forandringen kan have flere årsager. Illeris beskriver med udgangspunkt i Freud modstanden, som forsvarsmekanismer imod det ukendte (Illeris 2009, s. 168). Illeris mener, at forsvaret imod forandringen kan ende i afvisning af læring, og at den lærende ikke vil acceptere indholdet af det lærte (Ibid. s. 169). Der kan således foreligge personlige årsager til modstanden, som har udgangspunkt i personens fortid og tidligere erfaringsmønstre.

Opsummering

Analysen viste, at den narrative tilgang i forhold til indeværende deltagere kan skabe grobund til handling i forhold til en forandringsproces, men ligeledes fastholde og forstærke individet i dets nuværende stadie. Dette sker, hvis fremtidsfortællingen ikke er troværdig samt meningsgivende, da individet ikke tager ejerskab omkring narrativet. Handling og læring på baggrund af narrative fortællinger er afhængig af individets mentale tilstand, da en fortælling ikke giver mening, hvis den ikke får interesse og opmærksomhed fra fortælleren.

Metoden bevidning kan bruges til at forstærke narrativet, men kan give bagslag i forhold til den teoretiske intention, hvis bevidneren tolker fortællerens udsagn ud fra egen position, livsforståelse eller verdensbillede. I indeværende analyse resulterede dette i, at bevidneren forstærkede en inaktiv fortælling hos den anden. Dette kan virke u hensigtsmæssigt, når deltagerne alle har valgt at indgå i et projekt som Små Skridt med henblik på blandt andet at øge deres aktivitetsniveau.

Analysen belyste, at det i introduktionen til narrativitet og bevidning er værd grundigt at uddybe meningen med metoden, da denne ifølge mine observationer kan misforstås, endda endesom en vurdering eller evaluering af den andens indsats eller fremtoning. I den forbindelse er det værd at påpege, at udfordringerne i den narrative tilgang kan skyldes mine kompetencer som proceskonsultation.

En fremadskuende tanke skal belyse, at ikke alle mennesker er vant til at reflektere over eget levemønster og vaner, og effekten af den narrative tilgang muligvis kan hæmmes på grund af manglende forståelse for, hvorfor selvrefleksion er relevant. Det kan således være relevant at undersøge, om det er en forudsætning for narrativitet som læringsproces, at deltagerne er forberedt eller bekendt med tankemønstret.

Referencer

- Dahl, K., & Juhl, A.G. (2009). **Den professionelle proceskonsulent**, 1 udgave, Hans Reitzels Forlag, København
- Gadamer, H.G.(2004). **Sandhed og metode - grundtræk af en filosofisk hermeneutik**, 1. udgave, Academica
- Illeris, K. (2009). **Læring**, 2. udgave, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (1999). **Deltagende observation - introduktion til en samfundsvidenskabelig metode**, Hans Reitzels Forlag, København
- Mahler, K.H. (2009). **Vægtstoprådgivning i Hjørring Kommune for udsatte erhvervsgrupper vægttab og vedligeholdelse for dagplejere**. Udgivet for Hjørring Kommune.
- Mikkelsen, P.B. (2009a). **Små skridt konceptet**, Udgivet for Sundhedsstyrelsen,
http://www.sst.dk/~media/Sundhed%20og%20forebyggelse/Overvaegt/konceptet_smaa_skridt.ashx
- Videbech, P. (2009b). **Depression - en folkesygdom!**, Hjemmeside for Netdoktor Media
URL:<http://www.netdoktor.dk/sygdomme/fakta/depression.htm>. Fundet d. 19. december 2011

Fortællinger om etnicitet i folkeskolen

– folkeskolelæreres fortællinger om oplevelser med elever af anden etnisk oprindelse end dansk

Kathrine Vognsen

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

”Det er først og fremmest gennem vore fortællinger, vi konstruerer en version af os selv i verden, og det er gennem sine fortællinger, en kultur giver sine medlemmer modeller for identitet og handling”

Jerome Bruner

Abstract

Elever med anden etnisk oprindelse end dansk i folkeskolen skal navigere i et univers af fortællinger og forforståelser om dem og deres adfærd. De skal forholde sig til et samfund, hvor de ofte må modbevise fordomme fra omverden. Artiklen bygger på en undersøgelse fra 2011 på en dansk folkeskole og beskriver en tendens til et fokus på problemmættede fortællinger, når lærerne skal fortælle om oplevelser med elever af anden etnisk oprindelse. Undersøgelsen peger på en tendens til en diskurs, hvor det at have anden etnisk oprindelse end dansk i den danske folkeskole forbindes med problemer og begrænsninger i stedet for de positive aspekter i forskelligheden.

Fokus på det narrative – fortællingens kræfter

Jeg bevægede mig ind på en folkeskole på Sjælland for at undersøge, hvilke fortællinger i lærernes bevidsthed – positive som negative, jeg kunne finde frem til, når mit fokus var elever med anden etnisk oprindelse end dansk. Besøget på skolen udsprang af en stor interesse for det narrative, fortællingens kræfter, og dermed en nysgerrighed på, hvilke fortællinger, jeg ville støde på, når etnicitet blev nøgleordet for samtalen. Besøget skabte en opmærksomhed hos mig omkring betydningen af lærernes valg af fortællinger om deres arbejde med elever af anden etnisk oprindelse end dansk.

Undersøgelsen bygger på 4 kvalitative interviews med lærere på skolen samt mere uformelle samtaler og observationer på gange og lærerværelse under to dages besøg på den pågældende skole. Interviewformen var det narrativt inspirerede interview, hvor fokus er afklaring af personens livsverden i relation til emnet etnicitet. Det var mit udgangspunkt, at jeg ville formulere de indledende spørgsmål så værdifrit som muligt, for at åbne op for både negative og positive fortællinger. De forberedte spørgsmål var således afgrænsede i formen for at spore interviewpersonen ind på emnet uden at det skulle fremstå, som om jeg søgte efter enten problemer eller succes historier, vel vidende at jeg som undersøger er underlagt egne forestillinger, overbevisninger og værdier, som jeg mere eller mindre ubevidst fører ind i min undersøgelsespraksis og fortolkninger.

Ved at spørge åbent, men stadig med fokusafklaring, hvor jeg via spørgsmål leder hen til temaet, var det min hensigt at få lærerne til at fortælle åbent om en eller flere oplevelser med elever af anden etnisk oprindelse end dansk, som de har haft i forbindelse med deres lærergerning.

Meningsskabelse gennem fortællinger

Undersøgelsen tager udgangspunkt i narrative teorier og perspektiver, som blandt andre tegnes af australieren Michael White, som betegnes som en af grundlæggerne af den narrative terapeutiske praksis. Desuden er der hentet inspiration fra den amerikanske læringsteoretiker Jerome Bruner, som har beskæftiget sig meget med, hvordan mennesker håndterer og organiserer deres viden om verden i narrativer. At jeg mener, at det narrative er relevant skyldes overbevisningen om, at vi som mennesker udtrykker mening gennem de narrativer, de fortællinger, som vi vælger at fortælle og genfortælle. Vi mennesker konstruerer vores liv og verden gennem fortællinger, som den danskeren Michala Schnoor udtrykker det, så er den narrative praktiker interesseret i:

”kompleksiteten frem for entydigheden, forbindelseslinjer frem for isolerede enkeltdele og meningsskabelse frem for sandhed.”(Schnoor 2009, s. 19).

Undersøgelsens fokus er netop de fortællinger, der eksisterer, skabes og vedligeholdes i den sociale interaktion mellem lærere på skolen? Hvilke fortællinger vælges frem for andre når der sættes fokus på elever med anden etnisk oprindelse.

Det drejer sig om konstruktioner skabt i den enkeltes bevidsthed og i relationer *mellem* lærerne, hvilket er grundlaget for, at denne undersøgelse tager afsæt i et konstruktivistisk perspektiv med fokus på socialkonstruktionismens overbevisning om, at det er de sociale relationer der ligger til grund for den måde den enkelte konstruerer sin verden på. Det ontologiske menneskesyn i undersøgelsen tager således udgangspunkt i det forhold, at alting hænger sammen og påvirker hinanden gensidigt, og dermed i teorien om at mennesket i samspil med andre konstruerer deres sociale verden. I et narrativt perspektiv forstår man således identitet som en relation snarere end noget individuelt i og med at vores identiteter skabes i vores sprog og opretholdes i fortællinger.

I den narrative forståelse beskriver lærerne ikke virkeligheden ”som den er”, men de beskriver virkeligheden ud fra et særligt perspektiv, der på godt og ondt får dem til at handle på bestemte måder. De narrativer, de anvender, er således afgørende for, hvordan de selv handler, hvordan de forstår andres handlinger, og ikke mindst, hvad de opfatter som rigtigt og forkert, relevant eller irrelevant, når de bliver spurgt om deres oplevelser med elever af anden etnisk oprindelse. Lærerne skaber således mening i deres erfaringer gennem fortællinger.

Fokus i narrativ praksis er at skabe righoldige fortællinger, der kan bidrage til at skabe læring og udvikling, idet vi som mennesker opnår viden om os selv og verden ved at historiegøre begivenheder og hændelser. I den narrative terminologi opfattes fortællinger således som en af de kognitive og sproglige former, som mennesker udtrykker viden og mening igennem, og det er netop meningen, som jeg gerne ville finde frem til.

At fortælle historier er altså selve den måde, som vi som mennesker skaber mening på. Hvis man kigger på undersøgelsen på folkeskolen, skal det ikke kun forstås på den måde, at lærerne fortæller om deres oplevelser, inden for rammerne af det narrative interviews principper,

men i betydningen af, at fortællinger skaber relationer, identitet og giver os en fornemmelse af, hvem vi er, hvad vi står for og ikke mindst, hvordan vi ser på verden omkring os. Denne overbevisning har stor betydning set i forhold til interviewenes gennemførelse og ikke mindst i forhold til fortolkningen af dem.

Problemer som omdrejningspunkt

Produktet af alle 4 interviews, var velreflekterede fortællinger om oplevelser, som disse lærere havde haft. Der var tale om lærere med alsidig og nuanceret holdning til etnicitet, Som en af dem eksempelvis pointerede:

”Der er ingen tvivl om, at der er mange problemer forbundet med, at vi har mange elever med etnisk baggrund her på skolen, men jeg synes virkelig ikke det drejer sig om racisme eller fordomme mod kulturen som sådan.. nej det er snarere en erkendelse af, at når forskellige verdensbilleder mødes, kan der opstå en basis for misforståelser, som jeg tror, er grobunden for mange problemer”.

Dette ene citat afspejler min oplevelse af alle fire interviewede læreres holdning, som blev bekræftet af mine generelle observationer. Jeg fandt ikke i lærernes ordvalg eller adfærd, noget der indikerede at det drejede sig om negative fordomme omkring det etniske, snarere en erkendelse af, at når forskellige kulturer mødes, opstår der problemer og udfordringer. Ovenstående udtalelse blev sagt i forlængelse af en fortælling om en dreng af bosnisk herkomst i 9. klasse, som ikke var klar til gymnasiet ifølge skolen. Forældrene reagerede meget voldsomt på skolens anbefaling om 10. klasse inden gymnasiet, da de anså det som et nederlag. Med deres kulturelle bagage, mente de, at læreren ikke havde været hård nok ved den pågældende dreng, hvor skolens perspektiv drejede sig om manglende modenhed. I de første to interviews fortalte lærerne konsekvent om problemer, der på en eller anden måde blev knyttet sammen med den etniske baggrund, de pågældende elever i fortællingerne havde.

Denne erkendelse var overraskende for mig – ikke i første omgang, men da jeg efterfølgende bearbejdede mine data, blev jeg opmærksom på, at alle fortællingerne i de to interviews omhandlede noget problemfyldt, der var håndteret på en given måde. Jeg havde forventet en mosaik af forskellige fortællinger – positive som negative, men erkendelsen var, at ingen af fortællingerne drejede sig om en positiv konsekvens af multietniciteten. Der var ingen fortællinger om eksempler på det positive udbytte af kulturel forskellighed.

Den problemmættede og den foretrukne fortælling

Ovenstående gav grundlag for refleksion over det forhold, at når samtalen i det offentlige rum falder på børn i folkeskolen, med anden etnisk oprindelse end dansk, møder man ofte negativt ladede perspektiver. Ikke nødvendigvis racisme eller fordomme, der bunder i modstand mod det etniske som sådan. Snarere en tendens til at tænke i baner, der fokuserer på de problemer omkring etnicitet, der kan være en del af hverdagen, for elever, forældre og læreres, der er aktører i den danske folkeskole, altså et fokus på det, der i det narrative perspektiv kaldes for problemmættede fortællinger.

Der er uden tvivl mange problemer og udfordringer, der skal håndteres i et multietnisk univers, som en dansk folkeskole kan være, og jeg mener ikke, at man skal ignorere dette. Der-

imod er det snarere et ønske om at gå ud og finde de historier, der kan vise den anden side, der blev den motiverende faktor for min videre undersøgelse. Jeg ville gerne finde de positive, eller de såkaldte *foretrukne* fortællinger, som det hedder i den narrative terminologi. Fortællinger, der er med til at skabe positiv synergi omkring multietniciteten, med afsæt i det narrative perspektivs overbevisning om, at hver gang mennesker fortæller en historie om noget, påvirker det den sociale verden og er med til at bevæge fællesskabet i en bestemt retning. Det er således ikke spørgsmålet, hvad den enkelte lærers personlige holdning eller overbevisning er, der er i fokus, men snarere *forventningen* om, at det er de negative historier, der spørges efter, når samtalen drejes ind på multietnicitet i folkeskolen, altså det forhold, at lærerne ubevidst opfatter de åbne spørgsmål omkring etnicitet, som om, at der spørges efter fortællinger om problemer, der tager afsæt i etniske forskelle.

Er det de negative fortællinger verden vil have?

Denne erkendelse i forbindelse med min søgen efter fortællinger om elever med anden etnisk oprindelse end dansk, bliver således denne artikels fokuspunkt; At det er de problemmættede fortællinger, der fremkommer som det første der tænkes på, når jeg spørger ind til det etniske. Som interviewer skal jeg være opmærksom på, at jeg selv kan være med til at trække samtalen i en bestemt retning, således at den måde jeg spurgte på, kunne skabe en forventning om, at jeg søgte efter en bestemt type af historie, en problemmættet – en der belyste, nogle problematiske aspekter i forhold til det multikulturelle. Dette kan jeg naturligvis ikke udelukke, men jeg havde stor opmærksomhed på det at spørge helt værdifrit. Interviewene blev åbnet med spørgsmålet; *”Kan du fortælle om en eller flere oplevelser i forbindelse med din lærergerning omkring elever af anden etnisk oprindelse end dansk?”* Det var således dette spørgsmål, der åbnede op for de fortællinger, som lærerne valgte at fortælle. Helt bevidst valgte jeg denne indgang for at åbne op for de umiddelbare associationer, der kom frem hos de pågældende lærere. Jeg begyndte at undre mig over, hvordan det kunne være, at de ellers meget positive og reflekterede lærere konsekvent valgte det problemfyldte afsæt. Her tænker jeg ikke kun på produktet af de to første interviews, men også på de tilkendegivelser, jeg fik ved de mere uformelle samtaler under besøget.

Efterhånden opstod den tanke hos mig, at det måske ligger i hele den eksisterende diskurs på skolen, måske i samfundet generelt. Forventningen om, at hvis nogen spørger ind til et multikulturelt aspekt uden på forhånd at definere, hvilke former for historier, der ledes efter, så vil det overvejende hyppigste resultat være en fortælling om noget problemfyldt – måske med en ”lykkelig” udgang og ikke nødvendigvis fordømmende overfor etnicitet, men en tendens til at tro, at der forventes et svar omhandlende forskellige problematikker. Michael White udtrykker dette perspektiv på denne måde:

”Vores kulturelt tilgængelige og relevante fortællinger om det at være menneske og om relationer mellem mennesker er historisk konstruerede og forhandlet i menneskelige samfund og inden for sociale strukturers og institutioners kontekst” (White 2006, s. 68).

diskursen i vores samfund blevet sådan, at man ofte ureflekteret forbinder det at have anden etnisk oprindelse end dansk med problemer og begrænsninger og er det den diskurs lærerne på skolen er blevet vænnet til at have?

Vil man høre de positive fortællinger, må man spørge efter dem!

Efter disse overvejelser valgte jeg decideret at søge efter de positive historier. I de to sidste interviews, valgte jeg specifikt at spørge efter historier om de tilfælde, hvor kulturelle forskelle hos elever i folkeskolen har bidraget til fællesskab, samhørighed og læring i det multikulturelle møde mellem elever og lærere i en dansk folkeskole. Det drejer sig ikke om at lukke øjnene for de problemer der er, men derimod finde de historier, de fortællinger, der handler om hvordan kulturelle problemer er blevet håndteret på en måde, der har gjort en forskel eller perspektiver på, at etniske forskelle kan bidrage positivt i hverdagen for elever og lærere i den danske folkeskole.

Under de to sidste interviews, indledte jeg derfor med spørgsmålet: ”*Kan du fortælle om en eller flere oplevelser med elever med anden etnisk oprindelse end dansk, som du har haft i forbindelse med din lærergerning. Oplevelser, der har haft positiv betydning for fællesskabet, eller hvor etniciteten har bidraget positivt i en eller anden udstrækning?*” Det markante ved denne perspektivændring lå bl.a. i lærernes reaktion på spørgsmålet. Hos en af lærerne opfattede jeg decideret lettelse over at kunne fortælle om positive oplevelser, som kom ligeså umiddelbart, som de problemmættede havde gjort i de tidligere interviews, da der først var blevet åbnet op. Denne lærer sagde fx:

”Der er så meget godt at hente i alle de forskellige kulturer... noget vi kan bruge til noget i hverdagen her på skolen. Det er synd når problemerne overskygger det positive...”

Ovenstående citat belyser meget klart budskabet i denne artikel, at de gode historier findes, men at der er en tendens til at vælge et problemfyldte først. Den anden lærer, jeg interviewede med det alternative udgangspunkt, sagde desuden:

”(...) der er meget læring at hente for de danske børn. Det er en styrke at have klasser med elever med flere nationaliteter... også for de danske elever, der får nogle menneskelige egenskaber og fornemmelse for forskellighed, som de ikke havde fået i en klasse uden...”

Lærerne mener således, at der *er* meget at hente i de etniske forskelle, og da de først var kommet ind på dette spor, førte den ene positive fortælling den anden med sig. Jeg hørte om etniske aftener, hvor familier skulle medbringe retter fra deres hjemland, om diskussioner om kultur og religion, der har givet nuancerede perspektiver hos eleverne, danske som etniske – perspektiver, som de har brugt som ”skjold” mod fordomme i samfundet. Læring, der har styrket eleverne i at være mere forstående overfor forskellighed.

Jeg hørte om en pige i 9. klasse, der skulle giftes bort med en mand fra forældrenes hjemland, men hvor skolen, myndighederne og eleven i fællesskab havde overbevist forældrene om, at lade hende vente til hun havde gennemført gymnasiet, hvilket resulterede i en temaaften på skolen om emnet, arrangeret af etniske og danske forældre i samarbejde. Jeg hørte fortællingen om en dreng fra Ghana, der havde haft mange problemer i skoletiden, men som med hjælp fra en specifik lærer havde gennemført 9. klasses afgangseksamen, og som et par år efter han havde forladt skolen, kom på besøg på skolen med ønsket om at være med til at hjælpe andre etniske elever med problemer til at kunne gennemføre, som han gjorde. I det hele taget var der mange historier om kulturelle forskelles positive indvirkning på fællesskabet og om problemer, der godt nok bundede i etniske forskelle, men som var håndteret med en ”lykkelig” udgang. Der var således mange gode oplevelser, gode fortællinger at finde. Jeg skulle bare spørge efter dem!

Ord skaber virkelighed

Mit indtryk under besøget på skolen, skal på ingen måde tolkes som om, at lærerne helst ville være negative eller skabte problemer, der ikke var der. På ingen måde. Jeg oplevede en gruppe lærere, der var engagerede og helhjertede i deres relation til elever med anden etnisk oprindelse end dansk, jeg oplevede lærere, der ønskede at gøre en forskel. Men de var stadig nøgterne og realistiske i deres perspektiver, og havde dermed en tendens til at, som jeg tolker det, at give mig det, som de var vant til at omgivelserne ville have – fortællinger om problematiske perspektiver omkring håndteringen af etnicitet i den danske folkeskole.

I Bruners citat som jeg indleder denne artikel med, ligger der en fundamental læringsteoretisk pointe om, at ord skaber vores virkelighed, hvordan medlemmer af en kultur gives modeller for identitet og handling gennem de fortællinger, de fortæller om sig selv og ikke mindst gennem de fortællinger andre fortæller om dem.

Ud fra dette perspektiv, bliver det netop meget centralt at argumentere for ideen om at give de gode historier mere plads, at finde de positive fortællinger og give dem øget kraft ved at gøre dem forbilledlige og tage afsæt i de aspekter ved de etniske forskelle, der fungerer og bidrager positivt til fællesskabet. Det drejer sig ikke om at glemme problemerne, men at arbejde videre med de gode eksempler på, hvordan problemer overvindes og hvordan opfattelsen af eleven med anden etnisk oprindelse end dansk vendes til et muligheds perspektiv – et perspektiv der formår at rumme det potentiale, der ligger i kulturforskelle – potentiale for udvikling af elevernes kompetencer og evner for rummelighed, tolerance og ikke mindst til optimal udnyttelse af forskellighed.

Fortællinger som ressource

Fortællinger opstår, vedligeholdes og opløses i interaktionen mellem mennesker i en given kontekst, her skolen. En anden pointe i et narrativt perspektiv er, at vi har brug for andre medspillere, når vi fortæller historier og at andre understøtter vores version af virkeligheden. Hver gang lærerne fortæller en historie til hinanden eller til andre, sætter de en bestemt virkelighed i fokus og skubber samtidig mange andre *mulige* virkeligheder i baggrunden. Michala Schnoor siger om disse fortællinger, at de

”ikke bare beskriver, men former den måde, hvorpå vi ser os selv og andre og verden omkring os, og skaber derved fundament for vores handlinger”. (Schnoor 2009, s. 22)

Hvis lærerne har en forventning om, at der er fokus på de problemmættede fortællinger, vil de måske også møde omverden i dette billede og handle derefter. Altså en form for negativ spiral og fastholdelse i det ubevidste valg af fokus på det problemmættede.

Lærerne på skolen handler eller gør noget ved den sociale verden, når de vælger at fortælle de historier der gør. Selvom både de problemmættede og de mere positive fortællinger givetvis er lige sande, er det ikke ligegyldigt, hvilke historier lærerne vælger at fortælle og genfortælle til hinanden og deres omverden.

Identitet tildeles via fortællinger

Den ene fortælling er således ikke lige så god som den anden, idet nogle fortællinger skaber bedre sociale verdener end andre. Ud fra dette narrative princip tror jeg således på, at det har en betydning, hvis det kunne være de positive – de foretrukne fortællinger, der blev de dominerende. Den identitet, der bliver tildelt eleverne med etnisk baggrund via fortællinger, kan skabes på vidt forskellige måder, alt efter hvilken fortælling, der bliver fortalt.

Vil vi skabe et mere positivt syn på etnicitet i den danske folkeskole, må vi skabe fokus på de foretrukne fortællinger, altså på fortællingerne om det positive udbytte af etniske forskelle. Dette gælder både som lærer, elev og borger i samfundet.

Undersøgelsen der danner grundlag for denne artikel er naturligvis ikke umiddelbart generaliserbar, da udgangspunktet er subjektivt fortolkede observationer på en enkelt skole samt uformelle samtaler og interviews med lærere på skolen. Dette gør ikke resultatet af undersøgelsen mindre tankevækkende, og jeg er overbevist om, at det ville blive bekræftet, hvis tilsvarende undersøgelser blev gjort på andre skoler. Det mest interessante i denne sammenhæng er, hvordan vi i det hele taget vælger at bruge fortællingens kræfter, og hvordan en bestemt diskurs kan få os til at vælge bestemte fortællinger frem for andre. Hvordan ser vi på verden omkring os, hvad det er, vi fokuserer på og ikke mindst, hvordan vi tænker om os selv og andre. Fortællinger er en stemme at tale med, der viser vores perspektiv på verden.

Referencer

- Bruner, J. (1999). **Mening i handling**. Klim.
- Kvale, S og Brinkmann, S. (2009). **Interview: Introduktion til et håndværk**. Hans Reitzels Forlag.
- Schnoor, M. (2009). **Narrativ Organisationsudvikling – at forme fælles mening og handling**. Dansk Psykologisk Forlag.
- Sparre, A.S.M. & Dall Jørgensen, K (Red.)(2009). **Syv fortællinger om narrativ praksis**. Dansk Psykologisk Forlag.
- Voxsted, S. (2008). **Valg der skaber viden**. Academica
- White, M. (2007). **Kort over narrative landskaber**. Hans Reitzels Forlag.

Læringskløft

- om nyuddannede og erfarne pædagoger, organisatoriske forandringer og anvendelse af teoretisk viden i praksis.

Sina Harbo Christensen

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

Nærværende artikel udspringer af en oplevelse af det paradoks, at mange nyuddannede pædagoger oplever en forskel på den viden, de har tilegnet sig på seminariet om praksis og om institutionsområdet, og den måde man handler på i praksis i de pædagogiske organisationer. Denne tilsyneladende kløft imellem den teoretiske viden og den læring, der finder sted på seminariet, og den måde man vælger at anvende - eller ikke anvende denne viden på i praksis synes i høj grad undrende. Artiklen tager udgangspunkt i undersøgelser, der beskæftiger sig med pædagogstuderendes professionsforståelser og hvilke forhold de som færdiguddannede, kan møde på arbejdsmarkedet med henblik på at komme med bud på, hvorfor læring i en del tilfælde ikke anvendes i praksis.

Metode, teori og afgrænsning

Jeg vil følgende redegøre for de undersøgelser, jeg anvender og dernæst diskutere hovedpunkterne med henblik på at finde en sammenhæng mellem bud på arbejdsmarkedets vilkår for uddannede pædagoger og oplevelsen af, at den læring de tilegner sig på seminarierne, kan være vanskelig eller umulig at anvende i praksis. Jeg vil afslutte med en perspektivering, formuleret som et bud på, hvordan man som leder i en organisation kan imødekomme denne barriere ved at skabe grobund for læring hos den enkelte medarbejder.

Dette vil jeg gøre ud fra den del af Lars Qvortrups forståelse af læring, der relaterer sig til selvforandring og som tager sit udgangspunkt i forudsætninger, der allerede eksisterer. Læringen vil enten ske, når der kommer forstyrrelser udefra, eller når indre dynamikker sætter læringen i gang i systemet. (Qvortrup 2008) Motivationen for læring bliver dermed indsigt i nye måder at forholde sig til faget på, repræsenteret ved nyuddannede pædagoger og deres måde at forholde sig til faget på i kraft af deres teoretiske ballast og nyeste viden om området.

Læring i denne kontekst burde naturligvis være en dialektisk proces, men jeg har valgt at begrænse mig og udelukkende forholde mig til de nyuddannede pædagogers ressourcer i denne kontekst. Dermed ikke sagt, at de mere erfarne pædagoger ikke har en mindst lige så stor viden, den er blot skabt ud fra andre forudsætninger og grundet artiklens fokus, har jeg valgt ikke forholde mig til denne del.

Redegørelse for valgte undersøgelser

I en undersøgelse af Gitte Sommer Harrits, cand.scient.pol., fra ”Enhed for Professionsforskning” sammenlignes pædagogstuderende med studerende fra andre uddannelser. Undersøgelsen viser blandt andet, at de pædagogstuderende mener at en solid teoretisk baggrund er vigtig for livet som pædagog i praksis (Becker 2011). Dermed spiller læring altså en rolle for de studerende og dermed antageligvis også for nyuddannede pædagoger.

I 2005- 2008 fandt en undersøgelse kaldet LUPIN (Andersen og Vestergaard 2009) sted på UC vest. Formålet var bl.a. at undersøge pædagogstuderendes professionsforståelser i starten af deres uddannelse. Her viste man, at de studerende vægtede relationskompetence, omsorg, integritet og autencitet højt, samt faglig kompetence i et vist omfang. De studerende oplevede professionen som ”et middel” til at hjælpe, gøre en forskel for den enkelte, beskytte den svage, udvikle egen personlighed og evne til at samarbejde, og derigennem finde løsninger for udsatte børn. (Andersen og Vestergaard 2009). Der antages dog i rapporten at fagligheden vægtes højere jo længere frem i uddannelsen, man når. Altså jo mere læring, der har fundet sted des højere vægtes anvendelsen af denne i praksis.

På BUPL’s hjemmeside beskrives det, at der i Bayer og Brinkkjær’s forskningsprojekt fra 2003 vises at pædagoger i meget høj grad:

”... tænker det, de ved, som noget de har med fra uddannelsen/seminariet, når man spørger generelt. Modsat når pædagoger skulle beskrive og forklare konkrete situationer, som vi havde udvalgt på baggrund af vores observationer af deres arbejde. I disse konkrete dagligdags-situationer var deres referencer sjældent til seminariet/uddannelsen, men ofte til dagligdagserfaringer fra deres liv i øvrigt f.eks. erfaringer med egne børn.” (BUPL 2010).

Der vises endvidere, at de teoretiske funderinger aftager, som uddannelsen kommer på afstand og erfaringer hentes i højere grad fra privatlivet, når der handles i dagligdagen. Dog er pædagogers praksis en kobling mellem flere elementer, herunder bl.a. samfundsforholdene, som konstant ændrer sig.

Om samfundsmæssige forandringer nævnes det, at de kan påvirke udøvelsen af erhvervet, idet pædagogerne ikke blot har forskellig mængde erfaring, men også er uddannet på forskellige tidspunkter. Pædagoger udviser endvidere i deres første år i pædagogarbejdet stor bevægelse i deres beskrivelse og forståelse af deres arbejde, mens tilsvarende bevægelser i deres handlinger ikke har kunnet vises (Bayer og Brinkkjær 2003). Der eksisterer altså en kløft imellem deres læring, her menes deres viden og teoretiske funderinger, og deres praktiske handlinger i dagligdagen.

Jobbet som pædagog er endvidere ikke karakteriseret ved mange ydre arbejdsbelønninger i form af magt, prestige og penge. Derimod rummer det en del indre belønninger i form af bl.a. livgivende relationer til brugerne (jf. Lortie 1975). (BUPL 2010)

Hansbøl og Krejsler (2004) konstaterer i deres artikel ”Konstruktion af professionel identitet – en kulturkamp mellem styring og autonomi i et markedssamfund”, at den professionelle identitet konstrueres inden for et kompliceret strategisk spillerum med mange instanser, som alle har en dagsorden eller et mål, der ikke nødvendigvis er ensrettet, såsom den kommende professionelle, uddannelsesinstitutioner, organisationer, klienter, stat, marked og videnskab. (Hansbøl og Krejsler 2004). Denne kompleksitet kan man forestille sig, skaber en række di-

lemmaer for pædagogen. Eksempelvis mellem uddannelsesinstitutionens (her seminarier) ofte idealistiske tilgang til faget og samfundets lavkonjunktur, der ofte udmunder i besparelser og færre ressourcer til at løfte den samme mængde arbejdsopgaver med. Modsætninger som disse må nødvendigvis spille ind på organisationernes arbejdsmiljø og derigennem have en negativ effekt på det oplevede stressniveau for pædagogen, da flere opgaver ofte skal løses på kortere tid og med færre ressourcer til rådighed.

I en artikel af Jeanett Bonnichsen, cand.pæd.psyk. og adm. direktør i Center for Stress vises det, at man som uddannet pædagog i organisationen, som en negativ del, ofte møder en hverdag præget af stadig stigende sygefravær og stress (Bonnichsen 2006). Man føler sig ikke tilfreds med kvaliteten af de opgaver man udfører og konsekvensen bliver manglende overblik, uklar målsætning, for få ressourcer til at løfte opgaven, manglende kompetencer i forhold til at samarbejde, fleksibilitet og evnen til at holde fokus. En af de følelsesmæssige konsekvenser ved stress er utryghed og angst, hvilket kan føre til en følelse af håbløshed og afmagt i forhold til at se potentialet i nye tiltag og ny viden. Ofte ses det i organisationen, at pædagogerne mangler teoretiske begrundelser for, hvorfor de handler som de gør (Bonnichsen 2006). Man kan altså stille spørgsmålstejn ved om det er konkret viden og teoretisk fundering, der handles ud fra eller om motivet er af mere privat karakter. Her vises det altså igen, at det er en udfordring for pædagogerne at fastholde teoretiske funderinger i hverdagen og handle ud fra viden og læring i relation til de forandringer (både samfundsmæssige og organisatoriske), der konstant sker, frem for vaner eller andre private motiver.

En undersøgelse fra AKF (Anvendt Kommunal Forskning) viser at pædagoger oftere er syge og hyppigere skifter job, når der er flere børn i børnehaven eller vuggestuen. Antallet af brugere har altså ifølge denne undersøgelse en negativ indvirkning på organisationens arbejdsmiljø. (Gørtz 2010). I en hverdag med højt fravær blandt medarbejderne må praktisk anvendelse af kompetencer have svære kår. Eks. må relationskompetence (Andersen og Vestergaard 2009) være en udfordring at udvikle og anvende, hvis man har mange sygedage. Dette fravær må nødvendigvis gå ud over forholdet til brugeren og skabe afstand i relationen, som pædagogen derefter må bruge ressourcer til at genetablere. Som så tager tid væk fra andre arbejdsopgaver- hvis det overhovedet kan lade sig gøre.

Undersøgelsernes hovedpunkter – relationen imellem læring, forandring og arbejdsforhold

De studerende giver udtryk for at vægte en solid teoretisk baggrund i deres arbejde som pædagoger (Becker 2011). De vægter ligeledes:

- Relationskompetence (evnen til at opbygge og indgå i et meningsfuldt forhold til brugeren).
- Omsorg (evnen til at lytte og tale med brugeren og i visse jobs også fysisk omsorg- hvis et barn eks. er ked af det).
- Integritet (at handle i respekt for sig selv- man gør sit arbejde ”ordentligt” og handler ligeledes i respekt for brugeren- man respekter dennes grænser).
- Autenticitet (at man anvender sin personlighed i form af evner og værdier i mødet med brugeren - eksempelvis lytter fordi man tror på anerkendende kommunikation, eller anvender humor i dagligdagen fordi man mener, det er en effektiv måde at opbygge relationer på).

- At finde løsninger for udsatte børn (eksempelvis ekstra støtte i dagligdagen i form af højere normering) (Andersen og Vestergaard 2009).

Disse kompetencer og pædagogiske mål må have svære betingelser i en dagligdag præget af mindre tid til det enkelte barn, grundet højere børnetal og lavere normeringer som effekt af samfundets økonomiske krise og dermed besparelser i den enkelte organisation.

Desuden må de teoretiske funderinger være svære at handle ud fra, hvis de mere erfarne kolleger, man omgiver sig med i højere grad handler ud fra private erfaringer, frem for viden eller læring opnået på seminariet (BUPL 2010). Man kan som nyuddannet her få oplevelsen af, at det kan være svært at ændre på den måde, man bedriver pædagogik på i organisationen, fordi man har indarbejdet en bestemt måde at gøre tingene på ud fra private overvejelser, der kan være svære at gennemskue.

I en dagligdag der ofte er præget af stress, hvor man ikke føler sig tilfreds med kvaliteten af de opgaver man udfører og hvor konsekvensen ofte bliver manglende overblik (Bonnichsen 2006), kan det være udfordrende at gøre plads til nye måder at gøre tingene på. Det kan skabe modstand blandt medarbejderne, at man skal bruge ressourcer på at tænke anderledes og gøre noget andet end ”man plejer” i form af eks. tabt arbejdsinteresse eller protester mod det nye (Bakka og Fivelsdal 2010). Stress kan altså føre til en følelse af håbløshed og afmagt i forhold til at se potentialet i nye tiltag og ny viden og læring. Det er altså ikke *umiddelbart* enkle og gennemskuelige forhold for integration af læring i praksis, som de konstante besparelser grundet den økonomiske krise stiller.

For den nyuddannede pædagog kan disse forhold give en oplevelse af, at den læring og teoretiske viden, man har opbygget under sin studietid, ikke er anvendelig i praksis fordi arbejdsmarkedets forhold i kraft af besparelser og konstant forandringer, ikke levner den fornødne tid og ressourcer til anvendelse af diverse kompetencer i praksis og derved bedrive den optimale form for pædagogik.

Desuden kan de teoretiske funderinger, man som studerende vægter stå i kontrast til de værdier de mere erfarne pædagoger handler ud fra- nemlig mere private oplevelser og erfaringer. Sat på spidsen kan man sige, det er de bevidste overvejelser kontra de ubevidste (eller ubegrundede), der ligger til grund for de handlinger, der finder sted i den pædagogiske praksis i henhold til henholdsvis nyuddannede og mere erfarne pædagoger. Dette kan være med til at skabe den fornævnte kløft, som nyuddannede kan opleve i deres første møde med praksis som færdiguddannede.

Et yderligere problem er, at det kan være svært at se om, der er sket en læring, hvis de studerende ikke anvender deres viden i praksis. Hvis de ikke formår at gøre ”det de ved” til præmis for egen handling. Problematikken er altså mange facetteret, her er måske blot nævnt nogle af dilemmaerne.

Vidensbank - grobund for læring under forandring

Jeg vil her komme med et konkret forslag til, hvordan man deler viden og skaber grobund for læring i organisationen. Man kan brede diskussionen ud om, hvordan og ud fra hvilke overvejelser man handler i praksis ved at skabe et ”lønkommer”- eller en ”vidensbank”. Organisationens medlemmer kan her bidrage med erfaringer, søge erfaringer, læse teoretiske begrundel-

ser og finde forslag til litteratur om forskellige emner. Man kan henvise til denne "vidensbank", når man handler i praksis og man kan henvise til praksis, når man sætter sine handlinger ind i "banken". Bankens medlemmer kunne være alle parter, der relaterer sig til organisationen, alle medlemmer eller blot et udpluk af organisationens medlemmer. Man kunne også forestille sig diverse "konti" eller "fora", hvor forskellige grupper havde adgang. Både grupper i organisationen og grupper i andre organisationer- altså en form for tværfaglig sparring.

Rent praktisk kunne en vidensbank være et forum på organisationens hjemmeside, hvor problematikker og løsningsforskal beskrives ud fra erfaring og relevant teori. Hvad virker? Hvorfor virker det? Hvilken erfaring har man gjort sig på vejen til denne erkendelse? Det kunne i øvrigt være bud på relevant teori og litteratur, der henvender sig til emnet/problemstillingen med mulighed for at skrive til - nye erfaringer og ny læring. Man kunne forestille sig at både leder, medarbejdere, forældre, brugere og eventuelt medlemmer fra andre organisationer, havde mulighed for (under administration, naturligvis) at logge sig ind og komme med bidrag. Disse bidrag samles og ordnes efter ovenstående kriterier og bliver derved en form for elektronisk supervision i situationer, hvor erfaring og faglighed har svære kår, men burde mødes alligevel for at højne kvaliteten af kernekompetencen (det pædagogiske arbejde) og indsnævre kløften imellem nyuddannede og mere erfarne pædagoger.

Et argument for at indsnævre denne kløft er at undgå, at viden og grundlag for ny læring går tabt og dermed modarbejde et tab, faget ikke har "råd" til. Psykologen Dion Sommer advarede for nogle år siden i Information mod de negative bivirkninger ved at være barn i en daginstitution (Sommer 2009). Han har ellers i mange år været fortalere for den positive virkning ved at være barn i en daginstitution, men nu er ressourcerne så kraftigt forringede, at pædagogerne i daginstitutionerne ikke længere har muligheden for at tilbyde barnet den dagligdag, det har behov for. Dertil viser forskning, at børnehaver med fagligt kvalificeret personale, gode normeringer, god plads er det der skal til for at få "gode børn" og at det i øvrigt vil have temmelig store samfundsøkonomiske gevinster (Christoffersen og Nielsen 2009).

Konsekvensen ved "tab" af viden og læring

Gennem (en kortere) redegørelse af ovenstående undersøgelser, mener jeg at et bud på konsekvensen ved kløften imellem nyuddannede og mere erfarne pædagoger kan være, at viden og læring går tabt, og at det derved bliver svært at udvikle faget. Der er stor risiko for, at ny viden baseret på nye forskningsresultater ikke anvendes, når der ikke sker nogen bevægelse i pædagogers beskrivelse og forståelse af deres arbejde efter de har været nogle år i faget (Bayer og Brinkkjær 2003).

Vindingen ved at mindske kløften vil være mulighed at dele ny viden og ny læring til fordel for udvikling af faget og dermed i sidste ende et bedre arbejdsmiljø, tilfredse brugere og bedre bidrag til samfundet (Sommer 2009). Det vil være et arbejdsmiljø, der giver større mulighed for tilfredshed med kvaliteten af de opgaver man udfører, større overblik, klar målsætning og øgede kompetencer i forhold til at samarbejde og det at holde fokus (Bonnichsen 2006), da man i vidensbanken har et klart formuleret fælles grundlag at handle ud fra, hvor både teori og praksis er beskrevet i overensstemmelse med organisationens perspektivplan (virksomhedsbeskrivelse).

Fremadrettet giver vidensbanken endvidere mulighed for at tematisere personalemøder og evt. videreuddannelse i retning af emner, der er relevante i den daglige praksis. Der kan for lederen hentes inspiration og viden om hvilke interesser og problematikker, der rører sig blandt medarbejderne.

Så frem for at tænke kløften imellem uddannelse og praksis som noget negativt, mener jeg derimod, det giver mulighed for nye perspektiver og udvikling af faget, hvis man er bevidst om udfordringen og tør tage udviklingspotentialer til efterretning ved skabe grobund for læring i den forandring, der sker, når nye medlemmer træder ind i organisationen.

Referencer

- Andersen, A. og Vestergaard, C. (2009). **En undersøgelse af professionsforståelser hos lærer- og pædagogstuderende**. Lokaliseret den 27. december 2011 på World Wide Web: http://ucsyd.dk/fileadmin/user_upload/laerer/esbjerg/100707_lupinrapport.pdf
- Bakka, Jørgen Frode og Fivelsdal, Egil. (2010). **Organisationsteori. Struktur, kultur, processer**. 5. udgave. Handelshøjskolens Forlag.
- Bayer, M. og Brinkkjær, U. (2003). **Professionslæring i praksis. Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis**. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Becker, V. (2011, 5. oktober) **Fremtidens pædagoguddannelse**. Lokaliseret den 27. december 2011 på World Wide Web: <http://www.viauc.dk/pressesite/artikler/Sider/fremtidenspaedagogstuderende-fremtidenspaedagoguddannelse.aspx>
- Bonnichsen, J. (2006). **Pædagoger, børn og stress**. Lokaliseret den 27. december 2011 på World Wide Web: <http://www.center-for-stress.dk/default.asp>
- BUPL (2010, 12. marts). **Pædagogers professionslæring og karrierebaner i praksis**. Lokaliseret den 27. december 2011 på World Wide Web: http://www.bupl.dk/paedagogik/udvikling_og_forskning/forskningsprojekter_stoettet_af_bupl/paedagogers_professionslaering_og_karrierebaner_i_praksis/paedagogers_professionslaering_og_karrierebaner_i_praksis?opendocument
- Christoffersen, M. og Nielsen, A. (2009). **Børnehavens betydning for børns udvikling**. SFI Det Nationale Forskningscenter For Velfærd
- Gørtz, M. (2010). **Flere børn gør pædagoger mere syge**. Lokaliseret den 27. december 2011 på World Wide Web: http://www.akf.dk/presserum/pressemeddelelser/alle/paedagogers_sygefravaer/
- Lortie, Dan C. (1975). **Schoolteacher: A sociological study**. Second edition. University of Chicago Press.
- Mygind, J. (2009, 14. maj). **Vi elsker børnehaver, men det har vi ingen grund til**. Lokaliseret den 27. december 2011 på World Wide Web: <http://www.information.dk/191159>
- Qvortrup, Lars. (2008). **Læring, beslutningskommunikation og selvforandring: Ledelse af den lærende organisation**. I: Sørensen, Erik Elgaard, Hounsgaard, Lise, Ryberg, Birgit og Andersen, Frode Boye. (2008). **Ledelse og læring- i organisationer**. Hans Reitzels Forlag.