

Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet



Vejledning, refleksion og forandringer

Red. Alexander F. Vinther
Gunnar S. Andersen
Henrik Lydholm
Ida C. R. Jakobsen
Sina H. Christensen
Karen E. Andreasen

Vol. 7, nr. 2, 2012
ISSN 1901-5992

Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Læring og Filosofi
Juli 2012, vol. 7, nr. 2.

© 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:

Alexander Friis Vinther
Gunnar Søgaard Andersen
Henrik Lydholm
Ida Christine Rossen Jakobsen
Sina Harbo Christensen
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

Alexander Friis Vinther, Gunnar Søgaard Andersen, Henrik Lydholm, Ida Christine Rossen Jakobsen, Sina Harbo Christensen & Karen Egedal Andreasen Vejledning, refleksion og forandringer	3
Lisbeth Kjeldgaard Larsen Multikulturalitet som en ressource: Om kulturel mangfoldighed blandt medarbejdere	5
Cecilia Krill Entreprenørskab og innovation – nye fag og nye læringsmål kræver nye undervisningskompetencer: En belysning af behovet for kompetenceudvikling af undervisere	14
Kirsten Hyldahl Pedersen Selvreguleret læring: En udvej for inklusionsproblematikken?	20
Henrik Lydholm Filosofisk vejledningspraksis: Personbegrebets betydning for den filosofiske samtales karakter	25
Jette Andersen Underviseren som opdagelsesrejsende: Brug af sanseoplevelser i praksissammenhæng inden for døv-blindefødsområdet	31
Tina Risager Den interkulturelle læring og kultur i bevægelse	35

Vejledning, refleksion og forandringer

Stud.mag. Alexander Friis Vinther, stud.mag. Gunnar Søgaard Andersen, stud.mag. Henrik Lydholm, stud.mag. Ida Christine Rossen Jakobsen, stud.mag. Sina Harbo Christensen & postdoc adjunkt Karen Egedal Andreasen

Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Ligesom vi nu befinder os i en ny sæson og må indstille os på de forandringer sommeren medfører, har vi længe måttet forsøge at vænne os til, at verden også har forandret sig. Det er selvfølgelig ikke nogen revolutionerende påstand, vi har endda alle en bevidsthed om globalisering og menneskets vilkår i en tættere forbundet verden.

Men i en tid præget af økonomisk ustabilitet og uforudsigelighed vender mange blikket indad: Den kosmopolitiske verdensborger finder også i sig selv spørgsmål, der afkræver svar. Udtryk som vejledning, selvrefleksion, selvreguleret læring og selvforståelse viser sig således i artiklerne i denne udgave af *Reflexen* og vidner om en tilbagevenden til og fokus på menneskets forståelse af sig selv i verden. Mere specifikt kan man sige, at når mennesket finder sig selv i en globaliseret verden, bliver dets problemkompleks udvidet; handlinger og meninger overskrider landegrænser og fællesskab og kollektiv identitet favner pludselig hele verden. Når individets plads i fællesskabet er under forandring, er dets forhold til sig selv ligeledes i forandring. Fælles for artiklerne er derfor en refleksion over mangfoldigheden i menneskets forandrede oplevelser af verden.

Artiklen *Multikulturalitet som en ressource* tager netop udgangspunkt i den kulturelle mangfoldigheds karakteristika som oplevet på arbejdspladsen og de medfølgende muligheder og problemer. Måden vi lærer på, processen og rammerne diskuteres i *Entrepreneurskab og innovation*, hvor lærerens såvel som elevens position i undervisningen også tages op. Nogle af disse problemer går igen i *Selvreguleret Læring – en udvej for inklusionsproblematikken?*, som fokuserer på, hvordan man kan differentiere undervisningen til imødekomme af elevernes forskellighed.

De oplevelser og problemer, som byder sig for mennesket i en forandret verden, kalder selvfølgelig på forståelse i takt med, at disses kompleksitet stiger, en forståelse man ikke nødvendigvis selv har tid og mulighed for at danne. Vejledning er derfor et gennemgående tema ved mange af artiklerne i denne udgave af *Reflexen*.

I artiklen *Filosofisk Vejledningspraksis* forsøges der at indfange, det særegne forhold mellem vejleder og vejledte. Vejledning skal ikke forstås som en naiv læren fra sig mellem vejleder og vejledte, men som en mulighed for både vejleder og vejledte til at indgå i et gensidigt læringsforhold: den vejledte kommer med et mangefold af spørgsmål og undringer til vejlederen, som til gengæld må være i stand til at håndtere disse ud fra den vejledtes verdenssyn og betingelser. I artiklen *Underviseren som opdagelsesrejsende* er der særligt fokus på underviserens forståelse af og indlevelse i den sanseberøvedes verden. *Den interkulturelle læring og kultur i bevægelse* håndterer læringssituationens sammenhæng med kultur og arbejder med reciprociteten mellem underviserens fremgangsmåde og den undervistes udbytte.

Indlevelse åbner op for vejlederens forståelse af, hvordan den enkelte oplever verden, og giver dermed mulighed for den vejledtes erkendelse af sit specifikke, subjektive problemkompleks. Dette giver både vejleder og vejledte bedre forudsætninger for at forstå de særegne diskursive forhold, der præger individet i fællesskabet og dermed også individet i sit selvforhold.

Multikulturalitet som en ressource

- om kulturel mangfoldighed blandt medarbejdere

Lisbeth Kjeldgaard Larsen

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

Abstract

Flere og flere virksomheder får medarbejdere med anden etnisk baggrund end dansk, men det kan være svært at håndtere den kulturelle mangfoldighed og ydermere at anvende den som en ressource. Med udgangspunkt i feltstudier på et nordjysk vaskeri gives i denne artikel et indblik i, hvordan det multikulturelle håndteres i praksis. Med inddragelse af begreber som interkulturel kommunikation, kulturberejdskab samt interkulturelle kompetencer undersøges hvad der kendetegner kulturen i den multikulturelle medarbejdergruppe på vaskeriet. Det konkluderes, at sprogbarrierer og manglende italesættelse af kulturbetingede emners betydning for arbejdet hindrer udnyttelsen af det multikulturelle som en ressource i virksomheden.

Den mangfoldige arbejdsplads

Denne artikel tager udgangspunkt i, at flere og flere danske virksomheder får udenlandsk arbejdskraft eller nydanskere i ansættelse. Samtidig kan man se den tendens, at fremtidens arbejdsmarked er et mangfoldigt arbejdsmarked (nyidanmark.dk 2008, s. 3). Der findes imidlertid mange fortolkninger af, hvad mangfoldighedsbegrebet indebærer, og hvilken betydning det får for organisationer i praksis.

I tråd med paradigmet ”læring og synergi” inden for mangfoldighedsledelse er min opfattelse, at man med fordel kan se den kulturelle mangfoldighed som en ressource frem for en barriere i multikulturelle teams. Dette bunder blandt andet i undersøgelser der viser, at mangfoldighed giver en større konkurrencefordel og at det skaber mere innovation i organisationen (Bengtsen 2008, s. 33). I en rapport fra Institut for Fremtidsforskning fremhæves ydermere, at multikulturelle medarbejdere ofte har den fordel, at de på personligt plan er vant til at jonglere mellem minimum to kulturer. Dette betyder, at de har en større praktisk forståelse af, at der er mange veje til opgaveløsning (Bengtsen 2008, s. 34), og her ligger altså også en betydelig ressource.

Til trods for fordelene kan der dog også være udfordringer forbundet med et samarbejde mellem mennesker med forskellige kulturelle baggrunde. Disse kan komme til udtryk i for eksempel irritation, misforståelser samt sproglige eller andre barrierer (Nygaard 2010, s. 19).

Undersøgelsesfeltet

Denne artikel bygger på feltstudier af et nordjysk vaskeri, der ifølge eget udsagn fokuserer på mangfoldighed. Vaskeriet har omkring 100 ansatte, hvoraf ca. 30 % af de ansatte har en anden etnisk baggrund end dansk. Disse medarbejdere kommer fra omkring 20 forskellige lande.

I artiklen vil jeg undersøge, hvad der kendetegner kulturen i en multikulturel medarbejdergruppe på vaskeriet, og hvilke udfordringer virksomheden står over for i denne forbindelse. Herudover vil artiklen undersøge og diskutere, om multikulturaliteten udnyttes som en ressource og give bud på, hvordan virksomheden kunne udnytte dette potentiale mere.

Medarbejdergruppen, der er i fokus, udgøres af fem medarbejdere med forskellige etniske baggrunde, forskellige uddannelses- eller erhvervsmæssige baggrunde og forskellig anciennitet i virksomheden. Med udgangspunkt i en fænomenologisk inspireret grundantagelse udførte jeg deltagende observation, hvor jeg indgik i produktionen med de fem medarbejdere, og herefter udførte jeg et semistruktureret interview med afdelingschefen samt et gruppeinterview med de fem medarbejdere¹. Fordelen ved observationen var, at jeg kunne opnå en større forståelse for aktørerne og organisationen på deres præmisser (Kristiansen og Kroghstrup 1999, s. 58).

Kulturberedskab og interkulturel kommunikation

Denne artikels problemstilling bliver blandt andet belyst via Iben Jensens kommunikationsmodel (Jensen 2006) og Hans Gullestrups kulturbegreb, herunder begrebet om kulturberedskab. Disse begreber illustrerer både et vilkår for min metodiske tilgang og relation til aktørerne, og er samtidig et værktøj til analyse af medarbejdernes indbyrdes interaktion.

Kulturberedskabet udvikles på baggrund af individets egen kulturbaggrund, der er baseret på verdensopfattelse, værdier og moralnormer (Gullestrup 2003, s. 213 og 55). Beredskabet påvirker således tilgangen til andre samt den måde, hvorpå virkeligheden opleves og beskrives (Gullestrup 2003, s. 210).

Jensens model indeholder begreber, der uddyber kulturberedskabet. Modellen består af elementer, der kan indramme den måde, hvorpå aktører fortolker hinandens udtryk i interkulturel kommunikation. Den er bygget op således, at al forståelse først og fremmest baserer sig på *erfaringer*, det vil sige, at man forstår verden ud fra sine egne erfaringer. Derudover danner de *kulturelle antagelser*, man har om andre, basis for de fortolkninger man foretager. Disse antagelser er baseret på viden, følelser, erfaringer og holdninger. Tæt knyttet hertil spiller også den *kulturelle selvopfattelse* en vigtig rolle. Det er den måde, en aktør udtrykker et kulturelt fællesskab som det, han eller hun hører til. Fællesskabet kan være baseret på nationalitet, etnicitet, køn, profession osv. Ved at stille spørgsmål til, hvordan de forskellige elementer bliver udtrykt, dvs. kommunikeret, kan man således analysere, hvad der sker i de interkulturelle kommunikationsprocesser og opnå større forståelse af individets ”sorte boks”, her forstået som individets kulturberedskab.

Kulturbegrebet

Grundlæggende baserer denne artikels kulturforståelse sig på det komplekse kulturbegreb, hvilket vil sige, at kultur ikke forstås som noget, man har, men noget man er eller gør (Jensen 2007, s. 21). I tråd med denne forståelse er Gullestrups definition af kultur anvendelig:

”Kultur er den verdensopfattelse og de værdier, moralnormer og faktisk adfærd – samt de materielle og immaterielle frembringelser og symboler heraf – som mennesker (i en given

¹ Den nationale kultur er overvejende baseret på et følelsesmæssigt engagement ud fra opvækst og tradition, mens den etniske kultur baseres på en fødselsmæssig baggrund, der kan have medført et følelsesmæssigt engageret fællesskab (Gullestrup 2003, s. 174). I et land (som her ikke må forstås som lig med en nation) kan der nemlig godt eksistere forskellige etniske grupper, som tillægges forskellige kulturer (Schein i: Gullestrup 2003, s.166).

kontekst og over en given tidsperiode) overtager fra en foregående 'generation'; som de – eventuelt i ændret form – søger at bringe videre til næste 'generation'; og som på forskellig vis adskiller dem fra mennesker tilhørende andre kulturer.” (Gullestrup 2003, s. 55)

Denne forståelse af kultur omhandler ikke én type kultur, hvilket indikerer, at mennesket som individ deltager i mange forskellige kulturer. Den kulturforståelse der er gældende i denne artikel, har hovedfokus på både national- og etnisk² samt organisationskultur.

Kulturen er noget, der adskiller grupper af mennesker fra hinanden, men betragtet fra den modsatte side er kulturen også det, der samler en gruppe af forskellige individer. Begge perspektiver kommer tydeligt til udtryk på vaskeriet, hvor den etniske mangfoldighed er blevet mere markant inden for de seneste ti år. Dette bringer uvægerligt kulturelle forskelle og ligheder ind i arbejdsgangen, og generelt virker det til, at både medarbejdere og ledere er glade for den multikulturelle medarbejdersammensætning i produktionen:

”Det er meget rigere, at arbejde sammen med andre som har en anden kulturbaggrund. Man kommer til at lære noget nyt, fordi vi ikke tænker på samme måde.” (Medarbejder 5)

”de bidrager jo på en anden måde, end vi danskere gør, fordi de har en anden tilgang til mange af livets forhold, som vi lærer noget af [...]. Mange af de kulturer smitter jo af på os i arbejdssituationerne.” (Afdelingschefen)

Den multikulturelle medarbejdersammensætning er samtidig en del af virksomhedens image, og skulle gerne være det fremover (jf. interview med afdelingschefen).

Maleri og mad

To initiativer skiller sig ud som materielle symboler på henholdsvis organisationskulturen og den nationalkulturelle mangfoldighed.

Man har pyntet en endevæg i produktionshallen med et stort maleri, der tager udgangspunkt i mangfoldigheden blandt medarbejderne. I hvide felter i bunden af maleriet er malet et flag fra hvert af de lande, der er repræsenteret i medarbejdergruppen, hvor de har skrevet sit navn på. Dette illustrerer tydeligt, at mangfoldigheden på vaskeriet vurderes ud fra den nationale kultur. Ligeledes udtrykker maleriet et ønske om at tydeliggøre (og måske værdsætte?) medarbejdernes forskellige kulturelle baggrunde.

Det andet initiativ blev taget for nylig af en medarbejder med anden etnisk baggrund end dansk efter en stor aftale kom i hus. Medarbejderen var - ligesom alle andre på vaskeriet - meget glad for aftalen, da den sikrede arbejdet fem år frem, og hun tilbød at lave mad til sine kolleger³. Dette initiativ bragte stor glæde, og fik andre med forskellige etniske baggrunde til at spørge, om de også måtte vise deres egnsretter frem. Efterfølgende er det indført, at de der har lyst, kan lave mad cirka en gang om måneden. Idet maden spiller en vigtig rolle for den kulturelle selvopfattelse, er det en måde at give udtryk for netop dette, ”og det bidrager positivt til mangfoldigheden” (Afdelingschefen).

² Den nationale kultur er overvejende baseret på et følelsesmæssigt engagement ud fra opvækst og tradition, mens den etniske kultur baseres på en fødselsmæssig baggrund, der kan have medført et følelsesmæssigt engageret fællesskab (Gullestrup 2003, s. 174). I et land (som her ikke må forstås som lig med en nation) kan der folgelig godt eksistere forskellige etniske grupper, som tillægges forskellige kulturer (Schein i: Gullestrup 2003, s.166).

³ Afdelingschefen troede, at hun ville lave mad til de ca. syv andre personer, hun delte bord med i pauserne, men det viste sig, at hun (og to andre kolleger) lavede mad til alle de ansatte på vaskeriet, dvs. over 100 personer.

Til trods for de gode intentioner virker det dog ikke til, at maleriet og madordningen har gjort meget for en øget tværkulturel forståelse i praksis. Dermed menes, at der blandt medarbejderne godt nok gives udtryk for, at mangfoldigheden gør, at man ”lærer noget om andre lande”. Medarbejderne tager selv initiativ til at interagere på tværs af kulturer ved diverse sociale arrangementer, og for eksempel har to af medarbejderne snakket om ægteskab, hvor de ”både finder ud af, at det er lidt anderledes, men at vi også er ens på nogle punkter” (Medarbejder 1).

Det bliver imidlertid ikke italesat, hvorledes den nye viden og indsigt kan bruges i arbejdet i hverdagen. Der er tilsyneladende ikke taget initiativer fra ledelsens side for at italesætte betydningen af den stigende multikulturelle medarbejdersammensætning, og det virker altså ikke til, at de bolde, der bliver smidt op med de to initiativer med fokus på mangfoldighed, bliver grebet. Det multikulturelle er en del af organisationskulturen, men man skraber kun lige i overfladen af de potentielle ressourcer, der ligger i det.

Kommunikation om kultur

Som Gullestrup siger, kan kultur kun opleves subjektivt og vil altid opleves ud fra den enkeltes eget kulturberedskab (Gullestrup 2003, s. 57). Jo mere bevidst man er om sit eget kulturberedskab, og jo mindre fastlåst man er til det, jo mere vil man kunne undgå fejlfortolkninger og misforståelser i den interkulturelle kommunikation (Gullestrup 2003, s. 190). Her ses et konkret eksempel på handling ud fra egne erfaringer og kulturberedskab, som medførte en fejlfortolkning:

”For eksempel, der hvor jeg kommer fra må en pige eller en dame ikke kalde på en mand på den måde [han laver en ”kom-her”-bevægelse med pegefingern, hvor han med hånden opadvendt knytter hånden, stikker pegefingern frem og bøjer den ind mod sig selv i gentagne bevægelser], så det gjorde (produktionslederen, red.), og første gang var jeg helt sur på hende [...] før jeg kom til at opleve, at det er normalt i Danmark.” (Medarbejder 5)

Denne situation udviklede sig heldigvis ikke til en konflikt – måske fordi medarbejderen trods alt blev bevidst om, at hans reaktion skyldtes hans kulturelle baggrund, og at han nu befandt sig i en anden kontekst. Følgende citat er imidlertid et eksempel på en fortolkning ud fra tidligere erfaringer og kulturelle antagelser, som potentielt kan få større betydning for medarbejderinteraktionen og organisationskulturen:

”Det er heller ikke noget, jeg har mærket noget til eller ved, men det kunne jo også godt være at udenlandske mænd har det anderledes med jeres kvinder, end danske mænd har. Så det kan jo godt være, der går nogle og.. men altså, så lærer I jo også, hvordan danske kvinder er. [...] Det kan jo godt være et stort problem, ik. Men det er ikke noget, der er mærket noget til, men somme tider kan man jo godt tænke ’hvad synes de om os? Er vi lidt for åbne og fri?’” (Medarbejder 1)

Her indikerer kvinden, at hun har en kulturel selvopfattelse, som en åben og fri kvinde. Hun giver samtidig udtryk for en kulturel antagelse om, at mænd med anden etnisk eller national baggrund har en anden opfattelse af kvinder end danske mænd, og at de etniske mænd måske endda synes dårligt om de danske åbne og frie kvinder. De tanker kvinden går med, vil uvægerligt påvirke hendes tilgang til andre (mænd) med anden etnisk baggrund, men emnet er ikke taget hånd om og ekspliciteret. Fra ledelsens side har man simpelthen valgt ikke at tale med medarbejderne om for-forståelser, ”fordi det er alt for komplekst, fordi vi har så mange forskellige kulturer” (Afdelingschefen).

Som afdelingschefen giver udtryk for: ”kræver (det) noget ekstra, at man er multikulturel, det kræver noget ekstra forståelse”, men uden en italesættelse af kulturbetingede emner (som ovennævnte eksempel) og deres betydning for samarbejdet, kan det være svært at opnå den forståelse, og der kan være risiko for, at den interkulturelle kommunikation vil blive hæmmet af fastlåsthed til eget kulturberedskab. For at undgå dette kunne man i dialogen om kultur derfor for eksempel diskutere, hvordan og hvornår man møder de kulturelle forskelle og ligheder, hvordan man håndterer dem, og hvordan man kan blive bedre til at få gavn af det multikulturelle i (sam)arbejdet. Således bliver der også bedre mulighed for at øge forståelsen af de interkulturelle kommunikationsprocesser. Denne dialog kunne eksempelvis tages med udgangspunkt i materielle kulturelle frembringelser som maleriet eller madordningen.

Samtidig kunne man ydermere i dialogen italesætte, hvordan man kan anvende den multikulturelle sammensætning som en ressource i stedet for at se den som ”ikke noget problem” (jf. medarbejderinterview). Dette hænger dog sammen med, hvad man anerkender som kompetencer i virksomheden i en multikulturel sammenhæng, hvilket artiklen kort vil behandle senere.

Sproget

Til trods for den positive holdning til multikulturaliteten kan den dog også medføre problemer:

”Det er både godt og skidt for at være helt ærlig” (Afdelingschefen).

Et af de områder der fremstår som en gennemgående udfordring, der udløser konkrete problemer i hverdagen på vaskeriet, er sproget og mangel på danskkundskaber.

Som barriere

Blandt andet på grund af arbejdsmiljø- og hygiejncertificeringer er der taget en beslutning om, at medarbejderne kun må tale dansk, hvilket gør at alle parter skal anstrenge sig:

”Selvfølgelig kræver det meget mere i sproget. Man skal kunne gøre sig forståelig. Og forstå hvad vi snakker om.” (Medarbejder 4)

”Det kan også skabe nogle problemer i vores kommunikation til vores medarbejdere. Vi danskere, vi er jo gode til at bruge ordsprog, eller ”stik lige fingeren i jorden”, ik. Så står der nogle tosprogede og siger ’hvorfør gør han det? Hvorfor stikker han fingeren i jorden, hvad betyder det?’ [...] Vi skal være meget opmærksomme på det i vores kommunikation, at vi ikke bruger sådan nogle fraser, fordi de forstår det ikke altid.” (Afdelingschefen)

Rent praktisk kan det altså betyde, at der er risiko for, at der opstår misforståelser og ulmende konflikter. En etnisk dansk medarbejder fortæller for eksempel, at det kan være svært at small-talke, og at det er svært at forklare arbejdsopgaver. Hun kan se, at medarbejderne med anden etnisk baggrund af og til nikker, smiler og siger ”ja”, men kan samtidig se på dem, at de ikke har forstået opgaven.

Et sted, hvor sproget for alvor spiller en rolle og bliver sat på spidsen, er i pauserne. Her samles medarbejderne om otte-personers borde og har (uformelt) faste pladser. De sidder groft sagt således, at medarbejdere med anden etnisk baggrund end dansk sidder sammen og etni-

ske danskere sidder sammen. Dette kan resultere i, at der bliver talt forskellige sprog til trods for reglen om dansk på arbejdspladsen:

”Vi taler dansk stadigvæk, men engang imellem kan vi godt tale sammen på vores eget sprog og lave sjov med hinanden. Men der er måske nogle, der føler sig lidt isolerede. For eksempel hvis jeg sidder her og snakker med (X) på (x sprog), så tænker de andre måske, at ’de bagtaler’, eller at det er dårligt.” (Medarbejder 4)

Ved det bord jeg sad ved til pausen, kunne jeg netop fornemme, at nogle ser skævt til, at der bliver talt andre sprog end dansk (Observation s. 2). Det virker dog ikke til, at det er noget, der bliver talt om åbent, men nærmere at det foregår i krogene. Der kunne altså være tegn på, at den åbne dialog, der tidligere lagdes op til, også her er nødvendig.

Som bindeled

En grund til, at dialogen ikke bliver taget, kunne være, at konflikterne bliver blødt op, ved at der samtidig er medarbejdere, der udviser en anden, mere tolerant holdning til emnet:

”så kan det være, at I har det godt, ved at I er nogle stykker, der kan snakke det sprog, og altså, at man måske dyrker hinanden [...]. Og det gør jo godt at [...] man måske lige har lidt frihed til at snakke på Jeres sprog, ik.[...] At man ligesom får snakket lidt ud engang imellem.” (Medarbejder 1)

Man ser her både, hvorledes sproget spiller en vigtig rolle for den kulturelle selvopfattelse, samt en kulturel antagelse om, at det er vigtigt at tale sit eget sprog. I tråd med dette viser følgende citat en forståelse for den situation, medarbejderne med anden etnisk baggrund står i:

”Men hvis man selv var i et andet land, ville det nok også være svært” (Observation s. 2).

Via materielle og immaterielle frembringelser som sproget, og ved at sætte sig i grupperinger baseret på etnicitet udtrykker medarbejderne ligeledes, hvilket kulturelt fællesskab de tilhører. Sproget kan altså have den effekt, at det inddeler medarbejdergruppen. Samtidig giver en medarbejder dog udtryk for, at netop det at alle skal tale dansk samler medarbejderne på tværs af etniske kulturer:

”Vi er som en familie. Vi er fælles om noget, nemlig firmaet og sproget dansk” (Observation s. 4).

Interkulturelle kompetencer

Med hensyn til om multikulturaliteten ses som en ressource vil artiklen kort belyse, hvad der anerkendes som kompetencer på vaskeriet.

Der arbejdes i artiklen ud fra en forståelse af, at kompetence er et resultat af individuelle og sociale meningskonstruktionsprocesser (Jensen og Jæger 2009, s. 46). Det vil sige, at kompetencer defineres ud fra individets konceptualisering af sit arbejde og sine arbejdsopgaver, på samme tid som fællesskabet også definerer, hvad der fastslås som kompetent deltagelse i fællesskabet. I forbindelse med dette findes mange definitioner af, hvad interkulturelle kompetencer er, og det afhænger selvfølgelig af fællesskabet, hvornår man agerer interkulturelt kompetent. I Undervisningsministeriets kompetenceregnskab gives et bud på interkulturelle kompetencer, som lyder:

”Et individs indsigt i og evne til at kunne forstå dagligdagens kulturelle kompleksitet samt at kunne kommunikere fordomsfrit med mennesker fra andre kulturer.”⁴ (Undervisningsministeriet 2005, s. 104)

Som tidligere undersøgt i artiklen er der stadig plads til videreudvikling af kulturforståelse og fordomsfri kommunikation på vaskeriet. Idet vaskeriet har en kulturelt sammensat medarbejdergruppe, skulle man derfor mene, at det ville være vigtigt for dem at udvikle alle medarbejdernes interkulturelle kompetencer.

Kompetencer på vaskeriet

På vaskeriet værdsættes en god arbejdsmoral, det vil sige, at medarbejderne agerer kompetent, når de arbejder hårdt. En af medarbejderne understreger dette ved med et smil at sige, at folk kan have forskellige meninger om samfund, livsførelse osv., men det er lige meget, så længe de arbejder hårdt (Observation). I tråd med dette er det, at kunne gøre sig forståelig og forstå hvad andre taler om en central kompetence for kompetent deltagelse i fællesskabet på vaskeriet, fordi ”bare vi forstår hinanden godt, så fører det til bedre samarbejde (Medarbejder 4). Forståelselementet synes dog at hænge sammen med danskkundskaber og ikke interkulturelle kompetencer.

I den forbindelse stilles der altså tilsyneladende ikke ekspliciterede forventninger eller krav til medarbejdernes faglige eller interkulturelle kompetencer⁵. Der forventes imidlertid af alle medarbejdere en vis accept af mennesker med anden kulturel baggrund; afdelingschefen fortæller, at hvis man vil arbejde på vaskeriet:

”skal man altså være klar på, at en tredjedel af vores medarbejdere har anden etnisk baggrund end dansk. Og hvis ikke man synes, at man er til det, så er det ikke ved os, de skal være.”

I forbindelse med de etniske medarbejdere er der et krav om, at de kan forstå og tale dansk, og ellers ”så er det en arbejdskraft ligesom alle mulige andre” (Afdelingschefen). Den multikulturelle baggrund, som de etniske medarbejdere har, anerkendes altså ikke som en kompetence i sig selv. Det, der i stedet er vigtigt og et succeskriterium er, at mangfoldigheden helst ikke må forstyrre arbejdsgangen.

Afrunding

For at samle op på artiklens undersøgelsesfelt kan det siges, at kulturen i denne multikulturelle virksomhed overvejende bærer præg af åbenhed og tolerance over for medarbejdere med forskellige etniske baggrunde. Ud fra artiklens kulturforståelse som kultur som noget man er eller gør, kan man sige, at virksomheden eksempelvis ”gør” etnisk tolerance ved initiativerne om maleri og mad.

Arbejdskulturen bærer dog præg af at foregå på danske præmisser jf. sprogkravet. Det er da også overvejende sproglige barrierer, som giver anledning til udfordringer, og disse sproglige barrierer manifesterer sig som potentielle forståelsesproblemer i samarbejdet mellem medarbejderne imellem. I og med at der er overvægt af etnisk danske medarbejdere og sprogpolitikken dikterer, at sproget på arbejdspladsen er dansk, stiller det i første omgang krav om social integrati-

⁴ Kulturbegrebet anvendes her med reference til nationale kulturer.

⁵ Det kan dog også skyldes, at medarbejderne i produktionen på vaskeriet typisk er ansat som ufaglært arbejdskraft, og at det, de skal kunne, er at udføre en relativt simpel arbejdsopgave; ikke udarbejde innovative løsninger.

on af de etniske medarbejdere, således at medarbejderne opnår at forstå hinanden bedre, hvilket nævnes som en kompetence i virksomheden. Som fremmede for dette sørger ledelsen da også for, at medarbejderne bliver fordelt i teams, således at der er en blanding af etnicitet.

Der søges ligeledes en form for ligestilling mellem de forskellige etniske kulturer på vaskeriet, hvilket imidlertid kan få en u hensigtsmæssig effekt. Mens ledelsen måske opfatter sig som netop tolerant og imødekommende, er der risiko for, at man antager, at værdier og handlemønstre er ens, og der kommer dermed til at pålægge medarbejderne et stort pres om ensliggørelse (Nygaard 2010, s. 112). Antagelserne om handlemønstre ses eksempelvis ved vaskeriets forslagskasse som aldrig bliver brugt (jf. interview med afdelingschefen), hvilket kan skyldes, at organisationskulturen ikke lægger op til brug af den, samt at dette koncept måske ikke findes i alle etniske kulturer. Ydermere kan endda konstateres en tendens til, at når det sker, er det kun de etniske danskere, der kommer med nye idéer:

”Jeg tror, der er rigtig mange gode idéer blandt vores tosprogede, men det kommer ikke til udtryk [...]. Jeg tror ikke, de tillægger det så stor betydning at få taget et billede og komme i vores blad, som danskerne. Jeg tror, det er sådan.” (Afdelingschefen)

Rammerne i organisationen skaber altså ikke mulighed for, at de etniske medarbejders kompetencer kan komme til udtryk. Der er nærmere en holdning til, at det er en succes, hvis det multikulturelle ikke giver anledning til forstyrrelser i arbejdsgangen. Det er ærgerligt, for med denne indstilling kan man ikke forvente, at det potentiale, der ligger i multikulturelle teams udvikles automatisk. Man kunne endda forestille sig, at der opstår en utilsigtet etnocentrisk holdning til andre kulturer og de kompetencer, de etniske medarbejdere besidder.

Den forståelse, der er vigtig for samarbejdet, kunne imidlertid opnås eksempelvis via udvikling af de interkulturelle kompetencer og/eller mere eksplicit arbejdsrelateret udnyttelse af de etniske medarbejders multikulturelle baggrund. For at kunne forstå kulturens kompleksitet og agere (kommunikere) interkulturelt kompetent understreges derfor atter nødvendigheden af en italesættelse af kulturelle forskelle og ligheder. Netop denne dialog kan ydermere anvendes til for alvor at sætte de etniske medarbejders kompetencer i spil, at redefinere, hvad der anerkendes som kompetencer i fællesskabet (virksomheden), samt at kunne arbejde konkret med multikulturalitet som en ressource.

Referencer

- Bengtsen, S. K. (2008). Etnisk X-faktor. I: FO/fremtidsorientering, **Flerkulturelle fremtider** (Temahæfte nr. 4, s. 33-35). Institut for Fremtidsforskning. Lokaliseret d. 30. maj 2011 på World Wide Web: <http://www.etniskxfaktor.dk/wp-content/uploads/fo-2008-04-dk.pdf>. Kan pr. 26. februar 2012 rekvireres på: <http://www.cifs.dk/dk/fo.asp?id=200804>
- Gullestrup, H. (2003). **Kulturanalyse – en vej til tværkulturel forståelse**. Akademisk Forlag.
- Jensen, I. (2006). The practice of intercultural communication: Reflections for professionals in cultural meetings. I: Samovar, L. A., Porter, R. E. & E. R. McDaniel (Eds.), **Intercultural communication: A reader** (11. udgave, s. 39–48). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Jensen, I. (2007). **Introduction to Cultural Understanding**. Roskilde University Press.

- Jensen, A. Aa. og Jæger, K. (2009). **Mangfoldighed og læring – Betydning af kulturel mangfoldighed for ledelse og læring i organisationen**. Aalborg Universitetsforlag.
- Kristiansen, S. og Kroghstrup, H. K. (1999). **Deltagende observation**. Hans Reitzels Forlag.
- Nygaard, B. (2010). **Kulturmødet på arbejdspladsen. Interkulturel kompetence som konkurrenceparameter**. Gyldendal.
- nyidanmark.dk (2008). **Nydanske medarbejdere i små og mellemstore virksomheder**. Ministeriet for flygtninge og indvandrere. Lokaliseret d. 26. maj 2011 på World Wide Web:
http://www.nyidanmark.dk/NR/ronlyres/C3BFA4C8-C073-4AA8-8C94-97E3BA4383FE/0/%20nydanske_medarbejdere_i_smaa_og_mellemstore_virksomheder.%20pdf
- Undervisningsministeriet (2005). **Det Nationale Kompetenceregnskab**. Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 1. juni 2011 på World Wide Web:
<http://pub.uvm.dk/2005/NKRrapport/>
- Wadel, C. (1991). Adgang til deltakende observasjon. I: Wadel, Cato. **Feltarbeid i egen kultur** (Kapitel 1). Seek: Flekkefjord.

Entreprenørskab og innovation - nye fag og nye læringsmål kræver nye undervisningskompetencer

- en belysning af behovet for kompetenceudvikling af undervisere

Cecilia Krill

Musiker og musikpædagog

Stud. mag i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

Udviklingsmæssige og uddannelsespolitiske strømninger peger på, at kreativitet, innovation og entreprenelle kompetencer er det, vi som samfund skal leve af i fremtiden. Som en konsekvens af dette har uddannelsesinstitutioner på alle niveauer sat entreprenørskab og innovation på dagsordenen. Men nye fag på skemaet virker ikke som ”innovationsfremmende medicin”, der i den rette dosis kan forandre tænke- og handlemåder. Der må skabes nye undervisnings- og vejledningspraksisser, der kan kultivere nytænkning og iværksætter i bred forstand. Artiklen belyser underviseres faglige udfordringer i forhold til at mestre nye undervisningsformer baseret på udvikling af kompetencer, frem for indlæring.

Innovationskompetence er det ny sort

Interessen for innovation som en menneskelig ressource og som løsningen på samfundets økonomiske, sociale og klimamæssige udfordringer har bidraget til en øget uddannelsespolitisk opmærksomhed på mulighederne for, gennem en tidlig indsats, at kultivere kreativitet og innovationskompetence i kommercielt øjemed (Nordisk Ministerråd 2011: 7). Den politiske diskurs sætter således den pædagogiske dagsorden, hvilket reelt betyder, at kultivering af kreativitet og innovationsevne på samme tid er blevet et samfundsmæssigt og et pædagogisk anliggende (Lund 2009: 110). Undervisning i nytænkning og kommerciel handlekraft - innovation og entreprenørskab - har på den baggrund vundet indpas, som en undervisningsramme for *innovation* forstået som nytænkning, der kan skabe værdi på den ene side og *iværksætter* (opstart af egen virksomhed eller projekter) på den anden.

So ein Ding müssen wir auch haben

Uddannelsesinstitutioner på alle niveauer følger tilsyneladende de udviklingsmæssige strømninger i retning af, at *hele samfundet skal gennemsyres af nytænkning og virkelyst* (Globaliseringsrådet 2006: 5). På det grundlag har et støt stigende antal uddannelsesinstitutioner, folkeskoler, erhvervsuddannelser, gymnasier og universiteter, fulgt op på tendenserne og har nu innovation og entreprenørskab på skemaet – som enten faste eller valgfrie fag (Vestergård 2010). Mange steder er innovations- og entreprenørskabsundervisning således blevet indført som en reaktion på såvel uddannelsespolitiske- som arbejdsmarkedsrelaterede krav og strømninger. Men der skabes grundlag for en ureflekteret og ukritisk undervisningspraksis, når udviklingen på den måde overhaler uddannelsesinstitutionernes og underviserens egne idéer indenfor - og svar og løsninger dermed kommer før spørgsmål og behov. Dette kommer blandt andet til udtryk i undervisningsforløb med en tilsyneladende hovedløs adaptation af

undervisningsteknikker og smarte koncepter til fremme af kreativitet, innovationsevne og entreprenørielle kompetencer. Der opstår med andre ord didaktisk inkongruens, når metoder og teknikker på den måde tager fokus frem for en didaktisk helhedstænkning.

Et paradigmeskifte i læringsforståelse

Meget tyder på, at der indenfor såvel uddannelsespolitik som uddannelsespraksis og -forskning, overordnet set er enighed om målet – udvikling af kreativitet og innovationskompetence - men at der tilsyneladende hersker uenighed om metoden. Jeg vil derfor kort opridsede det paradigmeskifte i læringsforståelse, som gennem det sidste halve århundrede i stigende grad har sat behavioristiske læringsteorier og årsags-virknings tænkning på sidelinjen til fordel for en konstruktivistisk tilgang til læring.

Konstruktivistiske læringsteorier peger på, at mennesker gennem læring og erkendelse, selv konstruerer deres forståelse af omverden. Dette betyder reelt, at to mennesker ikke oplever og lærer det samme, sat i den samme undervisningssituation. Læring beror og bygger videre på den enkeltes erfaringer og erfaringsdannelse, hvorved den gamle tanke om at læring kan foregå som ”påfyldning” af viden, kan afvises. Undervisning kan på det grundlag forstås som en *intentionel aktivitet*, der ikke indeholder nogen garanti for udfaldet, men blot kan have til *hensigt* at fremme for eksempel kreativitet og innovationskompetence.

Indlæringsbegrebet er blevet afløst af læring. Forskellen på læring og indlæring er netop, at eleven ved indlæring betragtes som passiv modtager af undervisning, hvor læring er en aktiv og reflekterende proces (Illeris 2006). På det grundlag har projektarbejdsformer, tværfaglighed og betoning af medbestemmelse og elevens sociale kompetencer vundet indpas og rodfæstet sig, omend den grundlæggende indretning af uddannelsessystemet i store træk tilsyneladende ikke har ændret sig radikalt.

Det konstruktivistiske læringsparadigme burde altså udelukke tanken om, at læringsmæssige udfordringer kan løses gennem indføring af nye fag, teknikker og undervisningskoncepter.

Innovations- og entreprenørskabspædagogik

Undervisning i innovation og entreprenørskab er forholdsvis nye områder i det pædagogiske landskab, om end der med rimelighed kan drages paralleller til reformpædagogikkens problembaserede og projektorienterede læringsrammer, der netop satte eleven i centrum for egen læring og argumenterede for en aktivitetspræget undervisningsform (Dewey 2009; Hiim & Hippe 1997: 65).

Grundlæggende kan man sige, at innovationspædagogik handler om at udvikle innovationskompetence, altså evnen til at anvende viden og erfaringer på nye og kreative måder. Entrepenørskabsundervisning, der kobler nytænkning og iværksætter, søger at udvikle tænke- og handlekompetence gennem en balance mellem det erfaringsbaserede - at kunne - på den ene side og det faglige - at vide - på den anden. Altså en fagdidaktik, der *på samme tid styrker den studerendes faglige kompetencer og evnen til innovativ anvendelse af fagligheden* (Undervisningsministeriet 2006).

Det er dermed en hovedpointe, at der er tale om undervisning *i* frem for undervisning *om* innovation og entreprenørskab med kreativitet og nytænkning som fundament. Det vil sige en ny undervisningsform med sigte på kompetenceudvikling frem for påfyldning af viden.

Hvad er kreativitetskultiverende læringsrammer?

Fokus på innovationskompetence og entreprenørskab har som nævnt affødt en voksende interesse for udvikling af undervisningsmæssige og pædagogiske læringsrammer, der kan kultivere eller fremelske kreativitet og nytænkning som fundamentet for entreprenørielle kompetencer. Der findes konkrete bud på innovationsfremmende undervisningskoncepter og på effektiv entreprenørskabspædagogik (se fx Tanggaard 2008; Darsø 2011). Og der findes uddannelsesforskning, der peger på at stimulering af kreativitet blandt andet kan ske gennem en styrkelse og forøgelse af de praktisk musiske fag (Nordisk Ministerråd 2011).

Med afsæt i det socialkonstruktivistiske læringsparadigme, hvor læring som sagt ikke tænkes som påfyldningsprocesser eller faglig ”medicinering”, men snarere som aktiv tilegnelse gennem deltagelse i praksis, giver det dog ikke mening at tænke i årsags- virkningsstrategier. Vi kan ikke blot ændre på skemaet og indføre nye fag. Det centrale er ikke, *hvad* vi lærer - faget - men i højere grad, *hvordan* vi lærer - læreprocessen - der afgør undervisningens kompetenceudviklende potentialer.

Dermed må kreativitetskultiverende og kompetenceudviklende læringsrammer række langt ud over alene at tænke i undervisningskoncepter, indhold og såkaldt kreative eller praktisk-musiske *fag*. Undervisning i innovation og entreprenørskab må derimod tage afsæt i en helhedsorienteret fagdidaktik, der sandsynligvis kan hente inspiration i innovative og praktisk-musiske *metoder*. Metoder hvor det undersøgende og afprøvende er læringsramme for kreativtænkning. Hvor de rigtige svar ikke er givne på forhånd, og hvor elever og undervisere således kan undres sammen i en ”dialogisk” pædagogik (Kupferberg 2009: 47).

En innovativ undervisningskultur der smitter

Lærings- og kreativitetsteorier har i stigende grad fokus på, at læring tilsyneladende er situationeret. Det vil sige, at den individuelle læring skal forstås i et dynamisk samspil med omgivelserne. Dermed kommer de sociale og kulturelle aspekter af undervisning i fokus, som en afgørende faktor for, hvad der læres og hvordan. Dette sociokulturelle perspektiv lægger afstand til før omtalte ”medicinerings-undervisning”, idet samspillet mellem den lærende, stoffet og omverden danner en kompleks og dynamisk relation, der til gengæld kan siges at ”smitte”. Dette flytter fokus fra egentlig didaktik og undervisningstænkning til det sociale og kulturelles afgørende betydning for mulighederne for kreativitetskultivering og udvikling af entreprenørielle kompetencer.

Læring forstået som medieringen af kultur gennem artefakter og sprog - redskaber og aktiviteter – giver ny betydning til, hvordan og i hvilken form, vi lærer at være innovative og entreprenante, som rækker langt ud over, hvad der står på skemaet, og hvad vi *tror*, vi lærer (Dysthe 2003: 52). Man kan således fristes til at spørge, ”hvor”- frem for ”hvad” - er kreativitetskultiverende læringsrammer?

Meget peger altså på, at kreativitetskultiverende og innovationsfremmende læringsrammer i høj grad handler om tilgangen til faget snarere end faget i sig selv, de læringsmæssige rammer snarere end indholdet, og det sociale samspil - kulturen - frem for individuel tilegnelse af specifik viden. Det er med andre ord mulighederne for, at læring kan finde sted gennem erfaringsdannelse og som mediering af en kreativ, innovativ og entreprenant lærings- og undervisningskultur, der bliver centrale for udvikling af innovationskompetence og virkelyst.

Nye læringsmål kræver nye undervisningsformer

Den uddannelsesmæssige udvikling mod kultivering af kreativitet og innovationsevne som nye kernekompetencer og læringsmål foregår i et hastigt tempo. Traditionel curriculumundervisning med vægt på teoretisk og faglig viden, som vi har lænet os op af i årtier, slår altså ikke længere til, når det gælder udvikling af nytænkning og entreprenørielle kompetencer.

Det gamle må give plads for nye undervisningsformer og -kulturer, der har fokus på udvikling af kompetencer gennem elevaktiverende og udfordrende arbejdsopgaver, projektarbejde og erfaringsbaserede læreprocesser på den ene side, og fokus på udviklingen af kreative og innovative undervisningskulturer, som medierende læringsrammer på den anden side.

Dette fordrer dels udvikling af nye undervisnings- og vejledningsformer, der kan kultivere og fremelske kreativitet i bred forstand, dels etablering af læringsrammer som kan rumme, ja, måske endda fremelske det anderledes og uforudsigelige. Det vil sige undervisningskulturer, der kan fremelske selve nytænkningen, som jo er omdrejningspunktet for innovation og entreprenørskab.

Læreren som erfaren og støttende vejleder

I et konstruktivistisk og sociokulturelt læringsperspektiv, indenfor hvilket man teoretisk kan placere innovations- og entreprenørskabspædagogik, må lærerens vigtigste rolle således være at tilrettelægge situationer og skabe rammer for en elevcentreret aktiverende undervisningsform. Dette kræver bevidsthed omkring de sociokulturelle faktoreres afgørende betydning for, hvilke former for kreativitet og nytænkning der egentlig læres.

Underviserens rolle er i højeste grad også at være facilitator, dialogpartner og vejleder i processen, men skal på ingen måde forveksles med en tilbagetrukket tilrettelæggerrolle, der alene handler om at udstikke rammer, øvelser og opgaver. Dermed forandres lærerrollen radikalt fra at være "indpisker" eller påfylder af viden og kundskab, til at være den mere erfarne og støttende vejleder for og tilrettelægger af læreprocessen. Denne redefinition af lærerrollen, leder tankerne til den russiske psykolog og tænker Lev Vygotsky (1896-1934) der udviklede begrebet *den nærmeste udviklingszone*, som er blevet et vigtigt teoretisk redskab indenfor den sociokulturelle læringsforståelse (Dysthe 2003: 56).

Teorien henviser til, at udvikling foregår socialt med støtte fra en mere kompetent person, for eksempel en lærer eller med-lærende. Grundtanken er, at eleven i samspil med et andet menneske, er i stand til at udføre opgaver, det ikke ville være i stand til at udføre alene. Det vil sige, at potentialet for udvikling findes mellem det, individet kan alene og det, individet kan med støtte fra en anden, hvilket Vygotsky betegner som *nærmeste udviklingszone*.

Vygotskys tænking bliver også betegnet som stilladsbygning eller stilladsring og indeholder to processer. På den ene side *aktivt konstrueret læring*, støttet ved hjælp af problemløsning, vejledning, opmuntring og feedback. På den anden side *internalisering*, forstået som at eleven tilegner sig og indoptager socialt medierede kundskaber (Dysthe 2003: 57).

Vygotskys sociokulturelle tilgang til læring og undervisning lægger som nævnt afstand til traditionel curriculumundervisning og vil dermed være krævende - eller i hvert fald udfordrende - for de fleste lærere, eftersom den ikke alene fordrer sans for tilrettelæggelse og proces, men også kræver, at underviseren sætter sig ind i og ved noget om både eleven, stoffet og samfundet:

”Den lærer som er løst fra tvangen til at undervise, [må] vide væsentligt meget mere end tidligere. Når alt kommer til alt, behøver man blot at kunne yderst lidt for at kunne undervise, men for at lede eleven til egen kundskab må man kunne langt, langt mere” (Vygotsky, citeret i Dysthe 1997: 90).

Ovenstående citat er skrevet for mere end 70 år siden, som et modspil til de udpræget lærerstyrede – og elev-deaktiverende – undervisningsformer, der dominerede datidens skoler. Men meget tyder på, at der stadig er et stykke vej, hvis vi skal sige farvel til den undervisningsform som kreativitetsforsker Feiwei Kupferberg så rammende beskriver som ”de rigtige svars” pædagogik (Kupferberg 2009: 29). Med erkendelsen af, at nye undervisningsformer og læringsmål kalder på nye undervisningsmæssige kompetencer, får Vygotskys tankegods fornyet aktualitet.

Nye kompetencer og viljen til at undres

Det kan næppe diskuteres, at undervisning og uddannelse skal nytænkes, hvis vi for alvor vil skabe et samfund *gennemsyret af nytænkning og virkelyst*. Men blot at sætte nye fag på skemaet er meningsløst, hvis ikke den didaktiske helhed medtænkes, og lærernes undervisningsmæssige kompetencer samtidig og løbende opkvalificeres. Det vil, lidt populært sagt, være som at hælde gammel vin på nye flasker.

Udvikling af nytænkning og innovationskompetence handler grundlæggende om mere end fag og indhold - nemlig *måden* at lære på. Dermed bliver spørgsmålet om lærerrollen og mulighederne for didaktisk tilrettelæggelse af kreativitetskultiverende læringsrammer centralt i uddannelsesdebatten.

Undervisere i innovation og entreprenørskab må således rustes til en anderledes - og for mange uvant - lærerrolle, hvilket kræver udvikling af nye kompetencer. En undervisningsform, der skal styrke elevernes kreative- og innovative kompetencer gennem elevcentreret undervisning og vejledning, rummer – ud fra en konstruktivistisk læringsforståelse - mere og andet end traditionel curriculumundervisning. Den (ud-)fordrer lærerens nysgerrighed og åbenhed, indlevelsesevne, nærvær, sociale- og didaktiske kompetencer; og ikke mindst modet til at lede eleven til selvledelse. Den beror på viljen til som lærer at lade sig undre sammen med den lærende, fremfor at ligge inde med de rigtige svar. Og sidst – men ikke mindst - kompetencerne til at undervise *i*, frem for at undervise *om* innovation og entreprenørskab med fokus på kompetenceudvikling i et innovativ og kreativitetskultiverende læringsmiljø.

Spørgsmålet, vi står tilbage med, er således ikke, hvorvidt der er behov for kompetenceudvikling og efter- eller videreuddannelse af undervisere eller ej. Spørgsmålet er snarere, *hvordan* undviserne skal lære? Hvordan de skal tilegne sig disse kompetencer?

Referencer

- Darsø, L. (2011). **Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence** (1. udgave). Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Dewey, J. (2009 [1933]). **Hvordan vi tænker**. Forlaget Klim, Århus
- Dysthe, O. (2003). **Dialog, samspil & læring** (1. Udgave). Forlaget Klim, Århus.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1997). **Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En studie-bog i didaktik** (2. udgave). Gyldendal.
- Illeris, K. (2006). **Læring** (2. udgave). Roskilde Universitetsforlag.

Kupferberg, F. (2008). Farvel til ”de rigtige svars” pædagogik. I: L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.). **Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen** (1. udgave, s. 27-54). Dafolo.

Lund, B. (2009). The enterprising self – innovationsevne og entreprenørskab i et dannelsesperspektiv. I: M. Etemadi et al., **Læring og erkendelse** (1. udgave). Aalborg Universitetsforlag.

Nordisk Ministerråd (2011). **Praktisk-musiske fag i uddanningsystemene i Norden**. Nordisk Ministerråd, København.

Tanggaard, L. (2008). **Kreativitet skal læres! Når talent bliver til innovation** (1. Udgave). Aalborg Universitetsforlag.

Vestergård, L. (red.) (2011). **Entreprenørskab fra ABC til ph.d. - Effektmåling af entreprenørskabsundervisning i Danmark**. Fonden for Entrepreneurskab – Young Enterprise. Danmark.

Websites:

Globaliseringsrådet (2006, 20. april). **Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi – de vigtigste initiativer**. Lokaliseret d. 31. januar 2012 på World Wide Web: <http://www.globalisering.dk/>

Undervisningsministeriet. (2006, marts). **Entrepreneurskabsundervisning**. Lokaliseret d. 31. januar 2012 på World Wide Web: <http://pub.uvm.dk/2006/entrepreneur/kap03.html>

Selvreguleret læring

- en udvej for inklusionsproblematikken?

Kirsten Hyldahl Pedersen

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

Abstract

Den store udgift til specialundervisning af børn med særlige behov strider hårdt imod regeringens og kommunernes målsætning om en inkluderende folkeskole. Lærerne skal kunne tage hånd om den enkelte elev og undervisningsdifferentiere i et omfang, så der tages hensyn til alle elevers behov og forudsætninger. For mange lærere er differentieret undervisning dog et diffust begreb, der kan være vanskeligt at forholde sig til i praksis. I denne artikel vil jeg derfor forsøge at svare på, om der kan findes en undervisningsstrategi, der vægter selvreguleret læring som værktøj, til at differentiere undervisningen og derved inkludere alle elever.

Lærerne føler sig ikke parate

Ifølge Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), føler mange lærere ikke, at de er i stand til at inkludere flere elever med særlige behov i den almindelige undervisning (Søndergaard 2011). Der er således en tydelig kløft mellem de politiske idealer og de konkrete initiativer, der skal sætte lærerne i stand til, at gennemføre en optimal undervisning, der inkluderer alle elever. Konkrete initiativer er derfor nødvendige for, at regeringen og kommunerne skal opnå succes med inklusionspolitikken. Efteruddannelse af lærere synes at være nødvendigt og ligeledes materialer, der informerer lærerne om, hvordan de kan undervisningsdifferentiere i den konkrete praksis. Undervisningsdifferentieringsbegrebet, kan virke som et meget diffust begreb, der ofte ender ud i elevdifferentiering, da det kan være vanskeligt at implementere i folkeskolens praksis (Ibid.). En måde hvorpå undervisningsdifferentiering kan udfoldes er gennem teorierne om selvreguleret læring, men det kræver en væsentlig ændring af den danske skolekultur og måden at tænke undervisning på.

Det kræver en kulturændring

Den ydre forventning, der er til folkeskolens lærere, omhandler i stort omfang lærernes ansvar for elevernes læring. Det er lærerne, der skal tilrettelægge en undervisning, der sætter eleverne i stand til at lære noget. Det er langt hen ad vejen også rigtigt, at det er lærerne, der skal stilladsere eleverne i deres læring. Men dette alene er ikke tilstrækkeligt til, at eleven kan opnå en optimal læreproces. Læring tilrettelægges i en gensigt kontinuerlig proces mellem læreren og eleven, da læreren ikke kan "tvinge" eleven til at lære noget, hvis vedkommende ikke vil eller har lyst til lære (Laursen 2010). Denne forestilling om at læreren alene planlægger den læringsaktivitet og det indhold, som findes bedst for den enkelte elev, er udtryk for en kultur, der overvejende gør sig gældende på mange folkeskoler i dag (Ibid.). Denne envejs-tænkning gør, at kravet om lærernes kompetencer til at undervisningsdifferentiere resulterer i en enorm arbejdsbyrde, der kræver omfattende forberedelsestid. Hvis man derimod holder fast i, at læring er en gensidig kontinuerlig proces, hvor både læreren og i særlig grad eleven har ansvar for læreprocessen, kan denne ændring af skolekulturen formodentlig være med til, at lærerne i højere grad kan inkludere flere elever i undervisningen. Denne ændring kræver

dog en gennemgående organisatorisk indsats. Den førnævnte måde at opfatte læring på er også med til, at eleverne kan tage ansvar for deres egen læring.

Selvreguleret læring

Den amerikanske professor Barry J. Zimmerman fra City University of New York har forsket i selvreguleret læring. Zimmermans teori omhandler kort fortalt tre dimensioner: målfastsættelse, læringsstrategier og selvrefleksion (Zimmerman 2000). Det handler således om, at sætte mål for undervisningen og elevens læring, som eleverne skal opnå ved at udvikle forskellige læringsstrategier samt selvrefleksive strategier. Ifølge Zimmerman er selvreguleret læring ikke et spørgsmål om intelligens, men en færdighed der skal udvikles. Man kan tale om, at selvreguleret læring formentlig vil være relateret til de stærke elever i klassen, da disse vil have gode forudsætninger i forhold til at udvikle selvregulerende strategier, men det betyder ikke, at undervisningen ikke skal forsøge at udvikle de svage elevers selvregulerende færdigheder. Dette skyldes, at meget af læringsarbejdet højere oppe i uddannelsessystemet forudsætter selvstændigt arbejde. Det gælder til dels i gymnasierne, som med 2005-reformen blandt andet indførte faget Almen Studieforbereelse og andre former for selvstændigt projektarbejde. Endvidere er individuelt arbejde uden umiddelbar adgang til en underviser særlig udbredt på universitet og andre videregående uddannelser. Her samarbejder studerende ofte i studiegrupper eller med en anden studerende for at forstå stoffet (Skaalvik & Skaalvik 2007). Det er vigtigt at have i mente, at eleverne efter folkeskolen formodentlig tager en ungdomsuddannelse eller en anden uddannelse, der i et vist omfang kræver en selvstændig og selvregulerende indsats i forhold til egen læring, det er derfor væsentligt at udvikle såvel svage som stærke elevers forudsætninger for at komme videre i uddannelsessystemet. Det er i tråd med dette, at det er vigtigt at understrege folkeskolens ansvar for at fremme alle elevers selvregulerende færdigheder.

Selvreguleret læring - men hvordan?

Udover at forberede eleverne på deres videre uddannelseskarriere, så kan selvreguleret læring også understøtte lærerens undervisningsdifferentiering. At skabe et miljø, der fremmer selvreguleret læring er ikke det samme som at overlade store dele af ansvaret til eleven med det samme. I begyndelsen er det utrolig essentielt, at læreren er styrende og dirigerende i forhold til elevens læreproces og derefter langsomt giver eleven mere og mere medansvar. Der er mange måder, hvorpå det i praksis er muligt at fremme elevernes evne til at være selvregulerende i forhold til egen læreproces. Overordnet set handler det om at tilrettelægge rammerne for undervisningen, hvor læreren skal stilladsere eleven i sin læreproces. Det vil sige, at læreren skal være med til at bygge et stillads, der knytter sig til elevens nærmeste udviklingszone (Dysthe 2005). Jeg vil i det følgende forsøge at tage fat i Zimmermans tre førnævnte dimensioner i selvreguleret læring og udforme disse didaktisk i relation til undervisningspraksis. Disse er henholdsvis målfastsættelse, læringsstrategier og selvrefleksion (Zimmerman 2000).

Fastsættelse af mål

I forhold til den første dimension om målfastsættelse, kan læreren udarbejde et målhierarki med udgangspunkt i Fælles Mål og de faglige mål, som læreren har sat for et bestemt emne eller område. Øverst placeres de overordnede slutmål, hvorunder disse inddeles i flere procesmål. Vejen mod slutmålene klargøres ved en række procesmål. Inddelingen af procesmål kan i udarbejdelsen understøttes af taksonomiske læringsniveauer (Zimmerman 2000). John Biggs SOLO-taksonomi er ofte anvendt i forhold til matematik og naturvidenskabelige fag, hvorimod Benjamin Blooms taksonomi i høj grad benyttes til humanistiske og samfundsvi-

denskabelige fag. Taksonomiske niveauer er anvendelsesorienterede i udarbejdelsen af procesmål, og kan hjælpe læreren til at tilrettelægge målene med henblik på en progressiv læreproces. Der kan for eksempel udarbejdes et fælles mål-hierarki for hele klassen, hvor læreren kan differentiere målene ved, at eleverne får forskellige succeskriterier i relation til målene, der passer til deres forudsætninger.

Handleplan og bevidstgørelse af læringsstrategier

Zimmermans anden dimension omhandler læringsstrategier, og i den forbindelse kan eleven i samarbejde med læreren udarbejde en handleplan for, hvordan eleven skal opnå et givent mål. Der kan for eksempel udarbejdes en fælles handleplan for målopfyldelsen i klassen, der så revideres i samarbejde med hver enkelt elev. Det vil sige, at handleplanen er en vejledning til eleven om, hvilke læringsopgaver der skal løses og hvilke læringsaktiviteter, der vil være relevante for elevens læreproces. Efterhånden som eleverne får kendskab til handleplans-teknikken, kan de i større omfang udarbejde deres egne handleplaner, der er faciliteret af læreren, i det omfang det synes nødvendigt. Det vil formodentligt omhandle henvisninger til bestemte opgaver, litteratur mm. Derudover er det væsentligt, at eleven får kendskab til egne læringsstrategier i relation til, hvordan vedkommende husker stoffet og forstår det på den mest optimale måde. Desuden er omgivelsesmæssige struktureringer vigtige i forhold til elevens intensitet i læreprocessen. Læreren kan via dialog og observationer coache eleven i bevidstgørelsen af egne læringsstrategier. Det er i denne sammenhæng vigtigt at understrege, at handleplanen ikke behøver at udarbejdes skriftligt, den kan forekomme som dialog og eventuelt nedskrives i stikordsform.

Selvovervågning, selvrefleksion og målopfyldelse

I relation til den tredje dimension, selvrefleksion, skal eleven forsøge at være selvovervågende i forhold til passende læringsstrategier (Zimmerman 2000). Det betyder, at eleven skal være refleksiv i sin brug af forskellige strategier med henblik på, hvordan de gavner vedkommendes egen læreproces. Herudover foregår selvovervågning og -refleksion løbende i forbindelse med læreprocessen og sammenholdes også løbende med målet for denne. Udover eleven selv skal også læreren observere eleven, da denne dimension kræver, at eleven besidder meget veludviklede selvregulerende færdigheder i selvovervågning og selvrefleksion. Elevens læreproces mod det enkelte procesmål kan visualiseres ved hjælp af en målcirkel, som er et pædagogisk værktøj bestående af tre cirkler. Den yderste består af en rød cirkel, som karakteriserer, at målet endnu ikke er nået, og at eleven må øve sig mere. Den næste cirkel er gul og eleven befinder sig i denne, når vedkommende næsten har nået målet, men kan blive bedre. Den midterste cirkel er grøn og henviser til, at målet er nået og eleven har tilegnet sig dette. Resultatet af selvrefleksionen i forhold til målfastsættelsen, som er faciliteret af læreren, vil således komme til udtryk i målcirklen (Slemmen 2009).

Feedback på de tre dimensioner

Den newzealandske professor, John Hattie, på Aucklands Universitet, har blandt andet undersøgt feedbacks betydning for udviklingen af læringsstrategier og selvreguleret læring. Hattie anvender udtrykket Visible Learning (2009), da han mener, i tråd med Zimmerman, at det er nødvendigt, at opstille klare, tilpassede og udfordrende mål til eleverne. Ifølge Hattie er den mest anvendte feedback relateret til elevernes læringsopgaver i undervisningen, men han mener, at det i lige så høj grad er nødvendigt at give eleverne feedback på to andre niveauer, som han betegner som procesniveauet og selvreguleringsniveauet. Feedback er altså den handle-måde, hvorigennem læreren skal udvikle elevernes læringsstrategier og selvreguleringssevne.

Feedback i relation til udviklingen af læringsstrategier kunne for eksempel lyde:

”Du skal sammenligne disse opfattelser. Kunne du for eksempel prøve at se, hvordan de er ens, og hvordan de er forskellige... Hvordan de relaterer til hinanden?”. (Hattie 2011, s. 119)

Denne feedback forsøger at hjælpe eleven til at udvikle strategier til at løse læringsopgaven. Den slags feedback, som læreren skal give til eleven for at fremme selvreguleret læring, kunne lyde på følgende måde:

”Du har tjekket dit svar i facitlisten og indset, at det er forkert. Har du nogen ide om, hvorfor det er forkert? Hvilken strategi brugte du? Kan du komme i tanke om en anden strategi, du kan prøve, og hvordan vil du arbejde videre med det, hvis den er rigtig?” (Hattie 2011, s. 120)

Disse former for feedback bevæger sig således på nogle andre niveauer end blot på elevens læringsopgave og relaterer til udviklingen af selvregulerende strategier. Udover læreren kan eleverne også bruge hinanden som læringsressourcer i relation til at søge og modtage feedback (Hattie 2009; Hattie 2011).

Afslutning

Selvreguleret læring er et omfattende begreb. Jeg har i denne artikel forsøgt at fremstille det ud fra en pædagogisk vinkel, der kan bidrage til indsigt i de muligheder, det indebærer. Selvreguleret læring gør, i form af klare mål, læring og undervisning synlig for både lærere og elever, hvilket åbner muligheden for, at elever kan opnå mere selvregulering og selvstændighed i læringsarbejdet. Herudover understøtter selvreguleret læring elevernes medejerskab og kan derfor virke motiverende. Elevernes medansvar for deres egen læring kan sammenholdes med sloganet ”Ansvar for egen læring” (AFEL), der opstod i 80’erne. ”Ansvar for egen læring” skal dog ikke forstås sådan, at alt ansvar skal lægges over på eleverne i forhold til at få noget ud af undervisningen (Skaalvik & Skaalvik 2007, s. 240ff). Dette er bestemt ikke hensigten, hverken i AFEL eller med selvreguleret læring. Den oprindelige tanke med AFEL lægger sig således tæt op af selvreguleret læring. Meningen er, at læreren skal differentiere undervisningen ved at samarbejde med eleven om at fastsætte individuelle succeskriterier i relation til læringsmålene samt give eleverne feedback, der kan være udviklende for elevernes læringsstrategier og selvreguleringsevne. Herudover er det nødvendigt, at læreren sigter mod, at se læring gennem elevernes øjne og anvender den viden, som eleven bidrager med i feedbackprocessen til at modificere sin egen undervisning. Således kan læreren differentiere undervisningen i relation til eleverne i klassen. De elever, der både er fagligt stærke og besidder en veludviklet selvreguleringsevne, har i denne didaktik mulighed for kontinuerligt at føle sig udfordrede og aktive i læreprocessen. Men hvad med de svage elever? Selvregulerende færdigheder skal tilegnes på linje med andre færdigheder, hvilket betyder, at alle elever besidder forskellige forudsætninger for denne tilegnelse. Det er derfor ikke enhver elev, der kan opnå høje selvregulerende færdigheder. Selvregulerende færdigheder skal tilegnes på linje med andre færdigheder, hvilket betyder, at alle elever besidder forskellige forudsætninger for denne tilegnelse. Det er derfor ikke enhver elev, der kan opnå høje selvregulerende færdigheder. Denne problematik kan formodentlig i særlig grad berøre de svage elever, der ikke har et stort fagligt overskud og ofte lav forventning om mestring. Det er dog stadig af afgørende betydning, at læreren udfordrer eleven ved at anvende undervisningsstrategier, der passer til det sted, eleven befinder sig i læreprocessen. Synliggørelse af målene kan også betyde, at svage elever, der i højere grad har brug for støtte i dagligdagen, kan se, hvor de er på vej hen og

modtage feedback, der sætter dem i stand til at nå deres succeskriterier for det pågældende læringsmål. Anvendelsen af en selvreguleringsfremmende didaktik kan derfor understøtte, at eleverne tager større medansvar for læreprocessen, hvilket kan hjælpe læreren til at gøre det muligt at rumme og inkludere alle elever i klasseværelset i undervisningen.

Referencer

- Dysthe, O. (2005). **Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære.** Klim.
- EMU - Danmarks undervisningsportal (2012). **Taksonomiske Niveauer for lærere.**
<http://www.emu.dk/gym/tvaers/studiekp/laerere/metoder/taksonomiskeniveauer.html>
- Hattie, J. (2011). **Visible Learning - a synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement.** Routledge.
- Hattie, J. (2011). **Visible Learning for Teachers – maximizing impact on learning.** Routledge.
- Laursen, P. F. (2010). **Den gode undervisning.** Danskernes Akademi,
http://www.dr.dk/DR2/Danskernes+akademi/Paedagogik_Psykologi/Den_gode_undervisning.htm
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). **Skolens læringsmiljø selvopfattelse, motivation og læringsstrategier.** Akademisk Forlag.
- Slemmen, T. (2009). **Vurdering for læring i klasserommet.** Gyldendal Akademisk.
- Søndergaard, J. (2011). **Mere støtte til lærerne er en vigtig nøgle til øget inklusion.** Artikel i Folkeskolen 20. december 2011.
- Zimmerman, B. J. (2000). **Attaining Self-Regulation – a social og cognitive perspective.** I: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M.: **Handbook of Self-regulation.** Academic Press.

Filosofisk vejledningspraksis

- personbegrebets betydning for den filosofiske samtales karakter

Henrik Lydholm

Stud.mag. Anvendt Filosofi
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Artiklen forsøger, med udgangspunkt i Finn Thorbjørn Hansens *Det filosofiske liv*, at definere den filosofiske vejledningspraksis. Et væsentligt aspekt, som Thorbjørn Hansen fremdrager, er den filosofiske vejledningspraksis' personbegreb: forståelsen af gæsten. Personbegrebet får betydning for karakteren af samtalen, hvorfor artiklen argumenterer for, at den filosofiske vejledningspraksis må have den venskabelige samtale, baseret på det Buberske jeg-du forhold, som grundlag. Men for at filosofien kan træde frem med sin faglighed, må samtalen tillige kunne rumme jeg-det forholdet. Artiklen forsøger derfor at skitsere hvorledes dette, formelt set, kan lade sig gøre.

Hvad er filosofisk vejledning?

Filosofisk vejledning er som disciplin, ifølge Finn Thorbjørn Hansen, opstået i 1980'erne, hovedsageligt i kraft af den tyske filosof Gerd B. Achenbach (Hansen 2002). Der er ingen entydig definition af, hvad filosofisk vejledning dækker over, men derimod findes der mange divergerende holdninger til den filosofiske vejlednings genstandsområde.

Finn Thorbjørn Hansen har siden 1999 praktiseret filosofisk vejledning inden for forskellige kontekster. Det har blandt andet drejet sig om vejledning indenfor: karriererådgivning, uddannelses- og erhvervsvejledning, værdiafklaring inden for organisationsudvikling, dannelsesmentoring etc. (www.detfilosofiskeliv.dk)

For Finn Thorbjørn Hansen, som denne artikel tager udgangspunkt i, handler den filosofiske vejledning om dannelse. Den vejledningssøgende er dermed én, der ønsker at få en større forståelse af "livet selv". Således skriver Thorbjørn Hansen, at man i den filosofiske vejledningspraksis hjælpes:

"... til at se på og blive opmærksom på det liv og de tanker og handlinger, man rent faktisk lever, og derfra spørge kritisk og undrende til dette i grund besynderlige liv."
(Hansen 2010, s. 116)

Ifølge Finn Thorbjørn Hansen kan der grundlæggende skelnes mellem to former for filosofisk vejledning: den filosofiske vejledningspraksis og den sokratiske dialoggruppe. Den filosofiske vejledningspraksis er en samtale mellem to personer – en gæst og en faguddannet filosof. Den sokratiske dialoggruppe er en samtale der foregår imellem en gruppe, på 6-10 personer, og en faguddannet filosof (Hansen 2002). Genstanden for denne artikel er den filosofiske vejledningspraksis.

Afgrænsning fra andre vejledningstyper

Finn Thorbjørn Hansen forsøger at definere den filosofiske vejledningspraksis ved at differentiere denne fra den psykologiske og pastorale vejledningspraksis. Den pastorale og den filosofiske vejledningspraksis har væsentlige lighedstræk, idet begge fokuserer på etiske aspekter og den besøgendes forståelse af og formål med livet. Den eneste forskel er, at den filosofiske vejledning er uafhængig af religiøse institutioner (Ibid.). Den filosofiske vejleder er altså mere fritstående i forhold til at forstå den besøgende på dennes egne præmisser, og ikke tolke eller snakke ud fra for eksempel en kristen livsanskuelse.

Der er altså grundlæggende ikke væsentlig forskel på den pastorale og den filosofiske vejledning. Det er der derimod på den filosofiske og den psykologiske vejledning. Den psykologiske vejledning opdeler Finn Thorbjørn Hansen i den humanistiske psykoterapi, eksistenspsykologi og den traditionelle psykoterapi.

Den humanistiske psykoterapi sigter på at udvikle de menneskelige potentialer og vækstmuligheder, hvor

”Terapeuten bliver en facilitator for den[ne] proces...”(Ibid., s. 290)

Hvorfor den humanistiske psykoterapi ifølge Hansen, egentlig dækker over begrebet coaching.

Forskellen mellem den humanistiske psykoterapi og den filosofiske vejledning, ligger væsentligst i forholdet mellem vejleder og besøgende, og i selve formålet med vejledningen. Forholdet mellem vejleder og besøgende er et facilitator-klient forhold, hvor facilitatoren kan give klienten redskaber til at opnå et bestemt mål. Altså er formålet med vejledningen, at klienten vil opnå et klart defineret mål.

Affiniteten mellem den eksistenspsykologiske og den filosofiske vejledning er åbenlyst stor, i det at eksistenspsykologien har sine rødder i eksistensfilosofien. Men den eksistenspsykologiske vejledning har, ligesom den pastorale vejledning, den afgrænsende ulempe, at den har en på forhånd, mere eller mindre, klart defineret filosofisk etos. Som Finn Thorbjørn Hansen skriver så er eksistenspsykologen:

”... således overbevist om, at den valgte eksistensfilosofiske tilgang (om den så er en ateistisk (Sartre), metafysisk (Jaspers, Marcel, Buber) eller religiøs (Kierkegaard) er den rette.” (Hansen 2002, s. 295)

Denne ethos sætter altså en naturlig begrænsning for vejledningen idet vejlederen har nogle grundantagelser, som denne ser som de eneste rigtige. Dette er den filosofiske vejledningspraksis, ideelt set, ikke hæmmet af (Ibid.).

En yderligere åbenlys forskel mellem den filosofiske og den eksistenspsykologiske vejledning, er en forskel, der grundlæggende gør sig mellem den filosofiske og den psykologiske vejledning. Den psykologiske vejleder er:

”... først og fremmest rettet mod en forståelse af de personlige motivationer, ønsker, følelser, etc., som ligger i individets selv- og verdensforståelse og måde at leve på.” (Ibid., s. 300)

Modsat er den filosofiske vejleder:

”... derimod rettet mod en forståelse af den *personlige filosofi*, som vejlederen mener, ligger *under*, eller som en tankemæssig forudsætning for personens følelser og motivationer, og som manifesterer sig i en bestemt livsanskuelse og måde at leve på.”
(Ibid.)

En væsentlig forskel mellem den psykologiske og den filosofiske vejledning er altså det personbegreb, hvormed man går til den vejledningssøgende. Den psykoterapeutiske tilgang indebærer en søgen efter årsager, der kan forklare den vejledningssøgendes tilstand, hvorfor det er sagen der kommer i centrum. Den vejledningssøgende bliver ligeledes set som en sag, der skal kureres. Anderledes forholder det sig i den filosofiske vejledningspraksis, hvor der ikke søges efter årsager, men søges en afklaring af den vejledningssøgendes forhold til sin tilværelse. Den filosofiske vejleder må altså således forholde sig til personen, i videste forstand, der ønsker vejledningen.

Forholdet mellem vejleder og vejledte, må derfor bygge på et symmetrisk forhold, hvor der gives mulighed for at finde en sådan afklaring. Det helt centrale i den filosofiske vejledning bliver derfor den tilgang til samtalen, som den filosofiske vejleder antager.

Samtalens karakter

Samtalens karakter er altså helt centralt for den filosofiske vejledning. Ifølge Mogens Pahuus kan en samtale have tre forskellige former, idet den kan have form af: en drøftelse, en rådføring og en venskabelig samtale. I drøftelsen handler samtalen om den ydre verden, og om at få afklaret et sagforhold i den objektive verden. Drøftelsen handler kort sagt om sandheden af kendsgerninger. Rådføringen gælder om, hvad der er rigtigt. I rådføringen søger vi det gode råd, hvorfor samtalen da er af normativ karakter. Slutteligt kan der siges om den venskabelige samtale, at den handler om at give udtryk for et indtryk. Altså handler den om den indre subjektive verden (Pahuus 2007). Vi kan med Habermas sige, at de tre former for samtaler repræsenterer tre aspekter, som han mener der er til stede i enhver kommunikations situation. En sådan indeholder altså et sandheds-, normativt og sandfærdighedsaspekt (Nørgaard 1996). Det skal her præciseres, at der er tale om dominerende aspekter og ikke absolutte. Det vil sige alle tre aspekter til altid være til stede i enhver kommunikation, men den ene vil altid være dominerende.

Tager den filosofiske samtale udgangspunkt i en drøftelse, da bliver den samtalen til en (fag)filosofisk diskurs. Det vil sige sandheden af forskellige filosofiske teorier diskuteres. Hvorfor dette ikke kan være formen på den filosofiske samtale. Ligeledes kan det ej heller være rådførelsen, der er udgangspunktet for samtalen, forstået som havde filosofen en privilegeret indsigt i, hvad det rette er. Filosofen ville således blive set som en moralsk dommer.

Den filosofiske samtale må derimod tage udgangspunkt i den venskabelige samtale. Det er, som beskrevet, i denne form hvor det handler om at få klarlagt et indtryk hos den vejledningssøgende. Det er her filosofen som aktivt lyttende kan hjælpe.

Forholdet mellem vejleder og vejledte får altså et helt særligt præg, idet den filosofiske samtale har karakter af den venskabelige samtale. Dette forhold kan belyses igennem K. E. Løgstrup og Martin Buber.

Tillid er for den filosofiske vejledning, ligesom al anden vejledning, af afgørende karakter. Ifølge Løgstrup er der i enhver kommunikation en umiddelbar tillid, og denne tillid er en selvudlevering, der fordrer den anden til at tage imod én. Det skal forstås således at:

”... der i tiltalen som sådan – uanset indholdets vægt – anslås en bestemt tone, i hvilken den, der taler, så at sige går ud af sig selv for nu at eksistere i talens forhold til den anden. Hvorfor fordringen – udtalt – går ud på, at der tages imod een selv ved at ens tone tages op.” (Løgstrup 2008, s. 24)

Det er altså vigtigt, at den filosofiske vejleder tager den tone op, som den vejledningssøgende ankommer med. Det kan fx være en sørgmodig, frustreret, forvirret etc. tone. Det er altså væsentligt at vejleder fornemmer den stemthed, som den vejledningssøgende kommer med. Stemtheden må her forstås bredt, idet tonen sagtens kan være udtrykt i kropssproget og ikke kun det talte sprog. Der må derfor være en autenticitet, en ægthed i den tilgang som filosofen har til gæsten.

Forholdet må dermed tage udgangspunkt i Jeg-Du forholdet, som det er beskrevet af Martin Buber. Ifølge Buber findes der grundlæggende to måder at forholde sig til verden på; enten kan man have et jeg-du eller et jeg-det forhold. Buber beskriver disse således, at:

”Den, der siger Du, gør ikke nogen til genstand. For hvor der er noget, er der altid noget andet; ethvert Det grænser op til andre Det'er; Det er kun til i og med, at det grænser op til andre. Men hvor der siges Du, er der ikke noget. Du har ikke grænser. Den, der siger Du, har ikke noget, har intet. Men han står i et forhold.” (Buber 1997, s. 22)

Hvad Buber her betoner, er altså at vi i jeg-du forholdet står i en relation til et andet menneske, hvorimod vi i jeg-det forholdet er rettet mod genstande. Jeg-du relationen er nærvær, det er det umiddelbare møde med den anden (dvs. gæsten), og at tiltale gæsten Du er at bekræfte ham/hende og se hele personen. At sige Du til en anden er at bekræfte dette menneske (Ibid., s. 33). Derfor er det også vigtigt, at der hele tiden bliver sagt ”jeg” og ”du” i samtalen, dvs. gæsten må ikke bruge termen ”man” om sig selv, da dette skaber en distance, og dermed et jeg-det forhold til sig selv.

Relationen mellem jeg og du beskriver Buber også igennem kærligheden, her benytter han sig af et bredt begreb om kærlighed. Han skriver således at:

”Kærlighed er en virkning i verden. Den, der står i den og ser dens lys, for ham løser menneskene sig fra deres indfiltrethed i trivialiteten; gode og onde, kloge og dumme, skønne og hæslige, den ene efter den anden bliver virkelig for ham og til Du, dvs. gjort fri, trådt ud, til stede som enkelt og modpart; eksklusivitet opstår vidunderligt gang efter gang – og så kan han virke, kan hjælpe, opdrage, opløfte, forløse.” (Ibid., s. 32)

Med Buber kan vi altså sige at igennem jeg-du mødets karakter af kærlighed, kan man som filosofisk vejleder hjælpe gæsten, ved at der her igennem kan sættes fokus på de værdier, der ligger i den anden person. At møde gæsten ud fra en forståelse af jeg-du forholdet, er netop at tage gæstens tone op.

Den filosofiske samtale må altså tage udgangspunkt i en jeg-du forståelse for derved at kunne se gæsten, skabe en tillidsfuld relation. Igennem jeg-du relationen sikres der, at den andens

tone tages op, man ser det hele menneske, der sidder over for én, bekræfter det, og giver det mulighed for at give udtryk for, hvad det er, der undrer denne.

Samtalens tre faser

Men kan forholdet mellem vejleder og gæst kun være et rent jeg-du forhold? Ligger der ikke i dette den fare, som Buber selv fremkommer med i *Jeg og du*, nemlig at dette forhold resulterer i en fortabelse i nu'et (Ibid., s. 49). Hvordan kan der så reel arbejdes med de(n) undring(er) gæsten kommer til den professionelle filosofiske vejleder med?

For at vise hvorledes dette problem kan, og skal, overvindes i den filosofiske vejledning, er det frugtbart hvis selve samtalen inddeles i tre faser. Den kan inddeles i en:

- Afdækkende fase
- Afprøvende fase
- Afklarende fase

I den afdækkende fase er det væsentlige, at filosofen får stillet skarpt ind på hvilket problem, hvilken undring der skal undersøges nærmere i samtalen. Denne del af samtalen, mener jeg hovedsageligt, skal være præget af et jeg-du forhold, idet det her er vigtigt, at filosofen giver plads og mulighed for at gæsten selv kan fremkomme med sin undring. Det er altså vigtigt, at tage den tone, stemthed som gæsten kommer med, op.

I den afprøvende fase er det filosofens opgave at åbne op for den valgte problemstilling/undring. Dvs. der spørges ind til de fænomener, begreber som gæsten bruger til at beskrive dette med. Denne del af samtalen skal stadig have udgangspunkt i jeg-du forholdet, men der skal veksles mellem dette og jeg-det forholdet, idet der arbejdes mod en afklaring af, et for gæsten, uafklaret forhold. Det vil sige filosofen skal i denne fase af samtalen kunne optræde som en fagperson, der kan bringe filosofisk viden ind i samtalen, enten direkte eller indirekte. Altså vejlederen har her en ”dobbeltrolle”, idet denne stadig må opretholde en aktivt lyttende indstilling overfor gæsten, og ligeledes må komme med nogle kvalificerede faglige indskud, som kan hjælpe gæsten til en nuanceret, dybere forståelse af problemfeltet, brug af begreber etc.

I den afklarende fase af vejledningen er det vigtigt, at der bliver samlet op på samtalen. Her er det vigtigt, at filosofen får den vejledte til at reflektere over, om der for ham er kommet en afklaring. Afklaring er her ikke ment som et svar på et spørgsmål, men mere om gæsten har fået afklaring hvori, eller af hvad, den egentlige problemstilling, undring bestod. Det er her igen et forhold, der er præget af jeg-du forholdet, da vejleder bliver nødt til at ”mærke” efter, om der har været en reel ændring i gæsten. Det vil sige, hvordan er stemtheden, altså gæstens tone, ved samtals afslutning.

Formål og grænser for vejledningen

Formålet for den filosofiske vejledning er som sådan ikke at kurere gæsten – dette ligger også immanent, i begrebet der bruges til at betegne den vejledningssøgende – *gæst*. Det er ikke en patient eller en klient. Den vejledningssøgende er en gæst, der har brug for en afklaring af nogle livsforhold som undrer, forvirrer – som filosofen kan hjælpe med at åbne op til en forståelse af.

Som Finn Thorbjørn Hansen henviser til, så er den filosofiske vejledningspraksis ”Therapy for the Sane” (Hansen 2002, s. 263). Heri ligger også den filosofiske vejledningspraksis begrænsninger i det forhold, at psykologiske problemer ikke skal klares af filosofien, men psykologen. Ligeledes skal de, der ønsker en opskrift til at nå personlige mål, opsøge en coach.

De der opsøger den filosofiske vejledning, er personer der ønsker en større forståelse af deres eksistentielle vilkår. Én der søger en fordybelse i egen livsforståelse. Det er, hvad den filosofiske vejledningspraksis kan hjælpe med at skabe klarhed over.

Referencer

- Buber, Martin (1923). **Jeg og du** (3. udgave, 3. oplag 1997). København: Hans Reitzels Forlag
- Det Filosofiske Liv. Lokaliseret d. 25. April 2012 på World Wide Web:
<http://www.detfilosofiskeliv.dk/Filosofisk%20vejledning.html>
- Hansen, Finn Thorbjørn (2010). **At stå i det åbne – dannelse gennem filosofisk undren og nærvær** (1. udgave.). København: Hans Reitzels Forlag
- Hansen, Finn Thorbjørn (2002). **Det filosofiske liv** (1. udgave). København: Nordisk Forlag A/S
- Løgstrup, Knud Ejler (1956). **Den etiske fordring** (3. udgave 2008), Viborg: Nordisk Forlag
- Nørgaard, Britta (1996). **Habermas i praksis: en indføring i dele af teorierne** (1. udgave). Aalborg: Skipper Clement Seminarier
- Pahuus Mogens (2007). Kommunikation. I: Sørensen, Mogens (red.), **Dansk kultur og kommunikation** (1. udgave, s. 17-35). København: Akademisk Forlag.

Underviseren som opdagelsesrejsende

- brug af sanseoplevelser i praksissammenhæng inden for døv-
blindefødteområdet

Jette Andersen

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

Abstract

Jeg sætter i artiklen fokus på vigtigheden af, at man som underviser har sat sig grundigt ind i forudsætningerne hos den gruppe man underviser. Det kan for eksempel dreje sig om erfaringsgrundlag, teoretisk fundament, social "sammenføring" og referenceramme. Jeg har i den beskrevne undervisningssammenhæng valgt at gøre brug af sanseoplevelser, hvor jeg har ladet fagpersonale fra institutionsverdenen agere undervisere og kunstigt "sanseberøvede". Øvelsen er kulmineret med et møde med heste, hvor hverken "underviser" eller "sanseberøvet" har modtaget nogen forudgående introduktion. Der synes at tegne sig et billede af, at fagfolk med fordel kan profitere af brug af sanseoplevelser som øjenåbnere.

Hvad oplever den sanseberøvede?

Når man arbejder med sanseoplevelser i undersøgelsesområdet indenfor døv-
blindefødteområdet, kan man aldrig rigtigt vide, om det er muligt at drage paralleller mellem det man oplever som sanseberøvet og den tilnærmede oplevelse, man kan få som "normalt-sansende" med kunstig sanseberøvelse for eksempel i form af høreværn og tildækning af øjne. Når vi ikke rigtigt kan vide det, skyldes det, at man som "normalt-sansende" er født med samtlige sanser i behold, og dermed igennem opvækst, kulturtilenelse og i samspil med omgivelser har kunnet tilegne sig kompetencer og billeder, der afstedkommer en verdensoplevelse, som man i nogen grad deler med de fleste "normalt-sansende". Man har dermed, i det mindste i samme kulturelle miljø og tidsrum, en fælles forståelse for og oplevelse af hvad der opleves. Jeg inddrager i artiklen Vygotsky (1886-1934), der som russisk psykolog har haft stor betydning for nutidens udviklingspsykologi og pædagogik, ikke mindst indenfor døv-
blindefødte-området. Vygotskys tilgang bygger på et dialektisk-materialistisk menneskesyn, hvor mennesket og kulturen udvikler sig i et gensidigt påvirkende samspil. Han ynder med andre ord at tillægge omverdenens forhold til handicappede større betydning for den handicappede, end selve de gener og vilkår som handicapet medfører for den enkelte.

Anvendelsen af heste til sanseoplevelse

Med Vygotskys kulturhistoriske perspektiv på nutidens pædagogiske arbejde indenfor døv-
blindefødteområdet kan man argumentere for, at det er lykkedes området at skabe en snæver, men åbensindet og pædagogisk platform for at sanseberøvede i videst mulig grad kan tage verden ind, og på lige fod med mange "normalt-sansende" kan opleve og afprøve og lære gennem såvel teori som praksis, dog med de særlige vilkår sanseberøvede har. Et af disse vilkår er, at man som døv-blindefødt aldrig har set farver eller opnået en følelsesmæssig forståelse for, hvad det vil sige, at græs er grønt og havet blå. En række vilkår man som "normalt-sansende" ikke behøver italesætte, men som man blot forudsætter, at man er enige om. Men i

stedet for at fokusere på det som sanseberøvede og ”normalt-sansende” ikke umiddelbart ville have et fælles forståelsesgrundlag for, har jeg arbejdet i et felt med de fælles sanser, hvor læring kunne afstedkomme en fælles forståelsesramme, med den målsætning at undersøge hvad det vil gøre ved ”normalt-sansendes” måde at tænke og undervise på. Og til det formål har jeg valgt at anvende heste som objekter, mellem den der formidler og den der formidles til.

Heste har som objekter visse fordele, men samtidig visse begrænsninger. Fordelene er, at de har en lugt, afgiver varme, og er modtagelige for berøring, som indgår som en del af deres eget sociale adfærdsmønster. Ulempen ved at anvende heste kan være allergi, støv, pels eller lugtgener eller generelt ubehag ved omgang med levende dyr. Begrænsningerne ved at anvende heste som objekter til at understøtte læring for fagpersonale indenfor døvblindedøteområdet ligger imidlertid i højere grad i forbindelse med angst eller fordomme og dårlige erfaringer hos fagpersonalet. De kan som ”normalt-sansende” have fordomme med i bagagen fra et liv levet med en oplevelsesverden, der har inkluderet heste visuelt fra tv og film, samt fra barndomsoplevelser, skræmmende avisoverskrifter i forbindelse med uheld eller erfaringer – det være sig gode eller dårlige - med heste i omgangskredsen.

Undersøgelsesmetode

Jeg har som optakt til gennemførelsen af selve praksisøvelsen omkring en sanseoplevelse, der kan understøtte læring, og dermed forståelsen for den oplevelsesverden man kan have som sanseberøvet, gjort mig overvejelser om, hvorfor netop en hest skulle kunne fungere som det objekt, der kan åbne op for en forståelse af, hvad det er for en oplevelsesverden, man har som sanseberøvet. Og resultatet er, at jeg hælder til, at det i princippet ligeså godt kunne have været en ko eller en flodhest, man anvendte til praksisøvelsen. Imidlertid kan fordomme også her spille positivt ind. Hesten er kendt fra eventyrene. Helten rider af sted på den. Den bærer ham på sin ryg. Den symboliseres ved Pegasus; hesten med vinger der kendes fra den græske mytologi. Og netop her, i forhold til ”normalt-sansende”, kan fordomme spille positivt ind på såvel refleksion som evaluering, som jeg vil komme ind på om lidt. Jeg har i forhold til praksisøvelsen udført feltobservationer af en større gruppe undervisere indenfor døvblindedøteområdet, der selv underviser fagpersonale.

Målet med feltobservationerne fra praksisøvelsen var at indsamle empiri, der muliggør tolkning og refleksion over, hvorledes det opleves som ”kunstigt” sanseberøvet at bevæge sig ud i det ukendte og med det vilkår, at man ikke nødvendigvis kan introduceres gennem kendte begreber eller kobling af disse. Men resultatet har overraskende nok været mindst lige så værdifuldt gennem refleksioner fra ”normalt-sansende” der har deltaget i praksisøvelsen som ”lærere” for de ”kunstigt” sanseberøvede. Hovedårsagen til at denne gruppe har kunnet levere empiri, der kan afstedkomme spændende tolkning, er nok først og fremmest at denne gruppe ligeledes, men dog som normalt-sansende med syn og hørelse i behold, har skullet betræde ukendt ”land” for at kunne deltage i øvelsen. Undersøgelsesmetoden feltobservationer har i kombination med fotos og efterfølgende evalueringsskemaer bekræftet, at samtlige deltagere, både normalt-sansende og ”kunstigt” sanseberøvede, har fået sig en positiv, men også en overraskende oplevelse af at skulle forholde sig til det ukendte, her i form af en hest, og konkret til varme, pels, lugt, form, sved og fnysen. Netop feltobservationer er i denne forbindelse relevante fordi de ”normalt-sansende” og ”kunstigt” sanseberøvede i øvelsen ikke har kunnet samtale verbalt, og empirien fra øjebliksbilleder er derfor noteret på stedet.

Et teoretisk perspektiv

Efterfølgende tolkning og refleksion over den oplevelse som både de ”normalt-sansende” og de ”kunstigt” sanseberøvede har haft i forbindelse med praksisøvelsen, giver anledning til at perspektivere teoretisk med anvendelse af Peter Jarvis arbejde indenfor læring. Blandt andet inddrages begreber som ikke-læring, ikke-reflekteret læring og reflekteret-læring, og samtidig hans læringsmodel fra 1987 (Jarvis 1987 i Illeris 2006, s. 43). Inden forløbet har der været tale om et vist forsvar mod læring, det som den tyske socialpsykolog Thomas Leithäuser beskriver som reduktion, harmonisering, forskydning, nivellering eller syndebugsmekanismer, og som Jarvis behandler som en ikke-læring. Der kan ifølge Jarvis være en række årsager til ikke-læring, idet en hvilken som helst situation ellers skulle besidde et vist læringspotentiale (Jarvis 1992, s.72). Jarvis arbejder med den teori at et fænomen, som han kalder ”splitting”, kan forekomme i processen, hvor den lærende oplever situationen som meningsløs. Den lærende må dermed opfatte læringen som meningsløs, eller påbegynde læreprocessen. Ifølge Jarvis kan splittelsen være for stor til, at man som lærende magter at påbegynde læreprocessen. Dette er for eksempel tilfældet, hvis den lærende har et helt fastlåst billede, eller ikke har det psykiske overskud til at stille spørgsmålstegn til nyttilkommen læring. Som ”normalt sansende” kan dette meget vel være gældende, når det kommer til vores opfattelse af, hvordan det er at lære som sanseberøvet. Man har måske som fagpersonale en fælles referenceramme og en omhyggelig tillært teoretisk base omkring den læring, der er mest hensigtsmæssig at anvende overfor sanseberøvede. En læring, der for fagpersonale afstedkommer splitting, kan dermed stille den ”normalt-sansende” person, som også er dybt fagligt kvalificeret indenfor undervisning af døv-blindeområdet, i en situation, hvor denne er nødt til at forholde sig med nye øjne, til den måde der undervises på.

Nye veje til at skabe motivation for læring for fagpersonalet

Splitting og den identitetskrise det kan medføre for højt kvalificeret fagpersonale indenfor døv-blindeområdet, er dermed et af de begreber, vi kan være nødt til at forholde os til, når vi oplever modstand overfor anvendelse af praksislæring med kunstig sanseberøvelse. Og netop brugen af hest lader det til, kan være en genvej til at undgå splitting, idet der er indikationer på, at den psykiske belastning overhales af motivation og muligheden for, at fagpersonalet kan lave deres egne refleksioner over læringspotentialet. Fagpersonalet tillader derved sig selv at udvide deres verdensopfattelse, selvopfattelse og opnå vækst. Samtidig giver Jarvis læringsmodel fra 1987 en mulighed for at forstå den refleksion og evalueringsproces, der kan resultere i et forandret billede og derigennem et forandret menneske.

Et konkret eksempel på dette kommer fra feltobservationerne og de efterfølgende refleksioner fra deltagerne i praksisøvelsen. En af deltagerne udtrykker det således:

”Det var spændende at prøve at have rollen som underviser for en elev, der var ”kunstigt” sanseberøvet, når jeg samtidig var i en situation, hvor sanseindtrykkene var nye og ukendte for mig. Det forekommer mig pludselig, at jeg måske må ændre måden, jeg ser på undervisning på – at det er en anden ydmyghed og tilgang, man måske skulle anvende – og at den oplevelse jeg fik her, var, at jeg på en måde var opdagelsesrejsende sammen med min elev, og at der er sådan, det bør være”.

Når fordomme forkastes og cirklen brydes

Peter Jarvis’ læringsmodel bygger på en række workshops udført på baggrund af Kolbs læringscirkel (efter Kolb 1984), hvor Jarvis på et tidspunkt har måttet sande, at læringscirklen for ham syntes at være for enkel til at gengive ret komplicerede læreprocesser. Han har der-

med arbejdet med muligheden for at analysere på, hvor i processen den lærende kunne få enten bekræftet sit eksisterende billede gennem en ikke-læring eller en tilpasning, en assimilation, eller igennem en radikal læring hvor den lærende kommer ud forandret og med et forandret billede. For Jarvis spiller netop den erfaring, som den lærende kommer med, en stor rolle, dels i form af fordomme som tidligere nævnt, hvor erfaring opsamlet og bearbejdet i snæver kreds; som det for eksempel nødvendigvis må være tilfældes med et relativt lille men læringsmæssigt og pædagogisk bevidst personale indenfor døv-blindefødteområdet.

Netop fordomme i kraft af erfaring, her forstået som opfattelse af den oplevelsesverden, man har som døv-blindefødt, kan spille ind, når den lærende gennemgår læreprocessen og resultatet er ikke-læring, og dermed et bekræftet billede og en relativt uforandret person. Samtidig kan praksisøvelsen omkring sanseoplevelse med hest betyde, at erfaringen sættes ud af kraft, og at fordommene i samme grad ikke er til stede. Man må som ”vejleder” i et ukendt område med sin kunstigt sanseberøvede elev være på opdagelsesrejse sammen med denne, med de vilkår for læring og for at forstå eleven, som det giver. Endelig betyder læreprocessen med evaluering og eksperiment i praksis, at den lærende kan argumentere og reflektere, indtil der kan uddrages læring, som igen vil kunne ændre personen og måden denne ser verden på.

Undersøgelsens resultater

Gennem feltobservationer og efterfølgende evaluering i spørgeskema har der dannet sig et billede af, at denne måde at opleve og erfare verden på som fagpersonale indenfor døv-blindeområdet synes særdeles interessant. Der er indikationer på, at vi stadig kan komme tættere på, hvad det vil sige at være sanseberøvet og født som døv-blind, med de særlige vilkår, forudsætninger og begrænsninger det medfører. Vi kan aldrig vide, om det er samme verdensoplevelse, som vi har, men vi kan udfordre vores egen fastlåste tænkning i praksisøvelser baseret på sanseoplevelser og derigennem skabe grundlag for refleksion, evaluering og muligheden for at udvikle os gennem et ændret billede. Vi kan tage på flere oplevelsesrejser med sanseberøvede og se, hvad det afstedkommer af muligheder for fortsat at udvikle læreprocesser og læringsstile.

Referencer

- Danielsen, E. (1996). **Vygotsky, Psykologiens Mozart**. Dansk Psykologisk Forlag.
- Illeris, K. (2007). **6 aktuelle læringsforståelser** (1. udgave). Roskilde Universitetsforlag.
- Jarvis, P. (1987). **Adult Learning in the social context**. Crom Helm.
- Jarvis, P. (1992). **Paradoxes on learning, on becoming an individual in society**. Jossey-Bass Publishers.
- Jarvis, P. (1999). **Praktiker-forskeren** (1. udgave). Jossey-Bass Publishers.

Den interkulturelle læring og kultur i bevægelse

Tina Risager

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

Abstract

28 mennesker mødes for første gang. De er nu kollegaer. De samles i en gammel bygning og starter alle et nyt arbejdsliv. Fælles for dem er, at de er gået ind i social- og sundhedssektoren. De har forskellige aldre, køn, etnicitet, tidligere beskæftigelse mv. Alt er muligt - dog så skrøbeligt. Sammenhængen mellem kultur og læring er fokus i denne artikel. Artiklen skal bidrage med ny viden angående medarbejdernes oplevelse af forhold i det sociale miljø i kulturen og den interkulturelle læring. På denne baggrund vurderes konsulentens mulighed for at designe fremgangsmåder i undervisningen, som styrker den interkulturelle læring.

Introduktion

Jeg undres over om forhold i det sociale miljø i kulturen påvirker læringen som sker interkulturelt. I denne artikel er interkultur et udtryk for det, der opstår, når flere kulturer - (alders, køns, etnisk osv.) mødes og er i relation med hinanden. Hvordan oplever de at være i dette nye fællesskab? Hvad lærer de af hinanden - og hvordan? Hvordan forstås kulturbegrebet i denne kontekst? Og hvordan står læring og kultur i forhold til hinanden?

Det primære ønske med det empiriske studie, der præsenteres i artiklen, er, gennem en kvalitativ spørgeskemaundersøgelse og deltagerobservationer at producere ny viden angående medarbejdernes oplevelse af forhold i det sociale miljø i kulturen og den interkulturelle læring. Denne viden kan anvendes som faglig inspiration til konsulenter og undervisere. Derudover til egen læring, idet jeg har en faglig interesse i at vurdere konsulentens mulighed for at designe fremgangsmåder i undervisningen, som styrker den interkulturelle læring. I denne sammenhæng er jeg ”forsker i eget felt”.

Teoretisk metode

På det teoretiske plan finder artiklen sin inspiration hos professor og antropolog Cathrine Hasse. Hasse beskæftiger sig med forståelsen af kultur som noget ”vi ”gør”, i forbindelse med at vi in- og ekskluderer forbindelser i praksis. Hun forklarer kulturen som en støvbold, hvor partikler kan sidde fast eller frastødes. Dette er et billede på in- og eksklusioner i kulturen (Hasse 2011, s. 35). Denne forbindelse kan forstærkes eller afskæres, og det er i denne mekanisme kulturens grænser opstår. På denne måde er kulturbegrebet meget dynamisk og i konstant bevægelse. Ifølge Hasse lærer nyankomne i en kontekst

”ikke en fastlagt kultur, men en kultur i bevægelse. Kulturelle læreprocesser, hvor igennem vi lærer at skabe forbindelser mellem genstandsartefakter, handlinger, betydninger”. (Hasse 2011, s.147)

Disse komplekse forbindelser betegnes som kulturmarkører, der er et synligt objekt, som peger mod

”et forgrenet netværk af relaterede betydninger, der kan in- og ekskludere såvel betydninger som fysiske manifestationer af ord, genstandsartefakter, handlinger og mennesker” (Hasse 2011, s.149).

I forbindelse med mit feltarbejde ved social- og sundhedsmedarbejderne vurderes Hasses tilgange relevante. Alle medarbejdere er nyankomne på samme tid, det er kun konsulenten, som tidligere har været i rummet og som kender rammerne i undervisningskonteksten. Hasse skelner mellem de erfarne og de nyankomne i kulturforståelsen. Hun tillægger den erfarne et større ansvar i forhold til at sætte tolkningsrammer, og beskriver, at nyankomne forsøger at tolke kulturmarkører indenfor samme ramme som de erfarne (Hasse 2011, s.182). I denne sammenhæng betragtes konsulenten som den erfarne. Ifølge Hasse kan angsten for at handlinger, holdninger og ord ikke udløser den forventede reaktion om inkludering udløse dybe frustrationer (Hasse 2011, s. 230).

”Der er tvivl, angst, smerte, når man ikke får de forventede reaktioner, og glæde, når man får den ”rigtige” respons fra feltet” (Hasse 2011, s. 216).

Med inspiration af Hasses kulturforståelse ses en klar sammenhæng mellem læring og kultur. Hasse er inspireret af Gregory Batesons læringsteori (Hasse 2011, s.149). Bateson forstår læring som,

”forandringer i den måde, hvorpå et individ responderer på en given hændelse. Der kan være tale om både forandringer i forståelse og/eller forandringer i adfærd” (Keiding & Laursen 2007, s. 54).

Hasse følger beskrivelsen hen over tre af de fire indbyrdes afhængige trin, der beskrives af Bateson, idet det fjerde, som er meget overordnet, udelukkes (Hasse 2011, s. 150). Det er i denne læreproces, der som tidligere nævnt kan ske såvel in- som eksklusion af betydninger, fysiske manifestationer af ord, artefakter, handlinger og mennesker. Hvor Bateson anvender ordet ”forandringer i den måde hvorpå et individ responderer på” anvender Hasse betegnelsen ”forbløffelse” om den reaktion der sker i læreprocessen. Og

”Der skal noget særligt til før vi lader os forbløffe af forskelle” (Hasse 2011, s.175).

I konteksten med Social- og Sundhedsmedarbejderne i undersøgelsesfeltet er det interessant at undersøge og ”læse” (Hasse 2011, s. 28), hvordan de oplever den ”forbløffelse” eller ”den nye måde at respondere på”.

Empirisk metode

Det empiriske studie bygger på en kvalitativ spørgeskemaundersøgelse suppleret med deltagerobservationer på undersøgelsesdagen. Det kvalitative fokus understøttes ved at lade spørgsmålene være primært åbne og med mulighed for og tid til refleksion. Hasse argumenterer for, at,

”hvis forskeren skal lave en ansvarlig analyse af virksomhedskulturen som en empirisk funderet analyse, er det ikke nok at acceptere ledelsens eller enkelte udvalgte medarbejderes udlægning...”. Og ”det er vigtigt at positionere sig, så man kommer rundt i virksom-

hedens hjørner og kroge og får talt med så mange forskellige slags medarbejdere” (Hasse 2011, s.150ff).

Det har således været en vurdering af, hvad der bedst kan bidrage til artiklens to formål. Evalueringen gennemføres i undervisningstiden. Muligheden for at sige fra overfor deltagelse oplyses. Som forsker i eget felt indtænkes den magt, der er i afhængighedsforholdet mellem medarbejderne og konsulent (Foucault 1984, s.11).

For medarbejderne beskrives, at undersøgelsen handler om, hvordan de oplever kulturen og den læring, der sker på tværs af holdet. Læringen mellem konsulent og medarbejdere nedtones. Svarene giver de skriftligt. Spørgsmålene er formuleret med et kvalitativt sigte og de læses højt. Der gives tid til at svare skriftligt. Medarbejderne får mulighed for at stille spørgsmål undervejs. Det tilstræbes at skabe en rolig, tryk og god atmosfære. Validiteten af undersøgelsen vil være påvirket, både af medarbejdernes forskellige skriftlige og dansksproglige forudsætninger. Ligeledes af magtrelationer, og af, at der udføres ”forskning i eget felt” (Kvale 2010, s. 164 og 191ff). 21 ud af 21 mulige medarbejdere deltog i besvarelsen af spørgeskemaerne.

Deltagerobservationerne er systematisk nedskrevet hen over de fem undervisningsdage. Efter endt undervisning har jeg i en logbog skrevet observationer i forhold til det sociale miljø i kulturen og i forhold til den interkulturelle læring. På undersøgelsesdagen skrev jeg umiddelbart efter spørgeskemainterviews observationer angående medarbejdernes respons på deltagelsen i undersøgelsen.

Observationer og medarbejdernes tilkendegivelser

Konteksten beskrives ud fra de deltagerobservationer, der er udført i feltarbejdet. Følgende er uddrag fra observationer, der er foretaget inden og på selve undersøgelsesdagen:

Der er mødt 21 medarbejdere op på undersøgelsesdagen. Aldersspredningen er fra 22 – 58 år. Medarbejderne kommer fra forskellige faggrupper og tidligere jobs. Det samlede erfaringsgrundlag er bredt. Der er 5 forskellige nationaliteter repræsenteret. Lokalet er ca. 80 m². Det er opdelt af en foldedør i midten. Noget af pladsen bruges til øvelser, gruppearbejde mv. Rummet er lyst. Der er 8 vinduer. Bordene er skoleborde fra 1970’erne og stolene er kontorstole på hjul. Bordene står på rækker med fire medarbejdere ved hver række. De er vendt mod tavlen. Medarbejderne har sat sig ved samme plads som de foregående fire undervisningsgange i faget ”At arbejde med ældre”. Tavlen er grøn og der bruges kridt og svamp. I undervisningen anvendes desuden projektor. Der er to store opslagstavler med tilbud og oplysninger. Nogle af medarbejderne har taget tre kander kaffe og en kande te med ind på et bord. Der står engangskrus derved. Undervisningen har i dag handlet om observation af de mest elementære, dog vitale, elementer i mødet med den ældre. Der er gennemgået undervisning i puls, bevidsthedsniveau, blodtryk, mave/tarmfunktion mv. Dagen indeholder tavleundervisning, gruppearbejde angående en case, drøftelser to og to og diskussion i plenum. I gruppearbejdet sidder to af grupperne i lokalet, mens to andre grupper går ind i et andet lokale. Under gruppearbejdet er der mere stille mellem medarbejderne. Nogle forlader gruppen og går ud for at ryge. Der småsnakkes og medarbejderne nikker og smiler til hinanden. Fremgangsmåden på denne dag har været tilrettelagt i stil med de øvrige dage. I slutningen af dagen introduceres ønsket om at modtage en evaluering på deres oplevelse af forhold i det sociale miljø i kulturen og udbytte af den interkulturelle læring.

Aldersspredningen mellem medarbejderne er mellem 22 – 58 år. Der er seks mænd og femten kvinder. Fem nationaliteter repræsenteres blandt de undersøgte. Tidligere beskæftigelse tegner et billede af mangfoldighed. Fra dagplejemor til traktormekaniker, maler, arbejdsløs og salgsassister mv. Ved bearbejdning af medarbejdernes svar fremhæves to temaer, som fortæller om medarbejdernes oplevelser i konteksten:

- Forhold i det sociale miljø
- Den interkulturelle læring.

Forhold i det sociale miljø

Medarbejderne blev i spørgeskemaet spurgt: Hvordan oplever du, at jeres forskelligheder kommer til udtryk? Kommenter for eksempel i forhold til alder, køn, tidligere beskæftigelse, etnicitet, andet. Her svarer 21 ud af 21 mulige. Ingen af de adspurgte nævner problemer eller andet i forhold til etnicitet. Der kommenteres positivt på kønsforskellene og hvordan de to køn kan supplere hinanden i et ”kvindefag”. Der kommenteres såvel positivt som negativt på aldersforskellene. Det kommer til udtryk i formuleringer som: ”vi kan lære af dem, der har mere erfaring”, ”de ældre fastholder mig”, ”de unge sidder og ser på mobil”, ”problemer med småsnakken, fra især de unge i undervisningen” mv.

Disse svar bidrager til at forstå nogle forhold i det sociale miljø. Der gives udelukkende udtryk af negativ karakter fra den ældste gruppe mod de yngres ”småsnakken” og brug af mobiltelefoner. Dette siges ikke verbalt, men observeres i gestikulationer mellem medarbejderne. Dette usagte kan ifølge Hasse blive en kulturmarkør og senere blive årsag til eksklusioner i det sociale miljø (Hasse 2011, s.209). Citaterne om at ”de ældre fastholder mig” og ”vi kan lære af dem, der har mere erfaring”, kan forstås som respekt for de ældste medarbejdere, men også en flugt fra eget ansvar i det sociale aspekt og i forhold til læringen. Svarene på dette spørgsmål stemmer delvist overens med deltagerobservationerne, der er foretaget på holdet. Der er en klar opdeling af den måde medarbejderne placerer sig ved bordene. De yngste sidder sammen og de ældste sidder sammen. Mændene sidder sammen to og to. De fire ”ikke-danskere” sidder spredt mellem resten af holdet.

Medarbejdernes tilkendegivelse i form af ”problemer med småsnakken” kan være en antydning om, at der savnes mere styring og rammesætning i konteksten.

Det sociale miljø på holdet beskriver medarbejderne med formuleringer som: ”Fint”, ”har det personligt bedst med min egen aldersgruppe”, ”der er ingen kritik”, ”stor respekt”, ”nogen man svinger mere sammen med”, ”det er lidt op til en selv” mv.

Observationerne af det sociale rum tegner et billede af medarbejdere, som er meget venlige overfor hinanden. De grupperer sig i rummet, så de sidder sammen i aldersgrupper. I pauserne er grupperingen nogenlunde den samme. Der observeres dog yderligere et mønster – at rygerne på tværs af alder går udenfor sammen. De ”ikke-danske” er meget inkluderede i gruppen. Flere gange observeres det, at de bliver centrum for ros og anerkendelse for deres velvilje til at uddanne sig og tale dansk. ”Det er ligegyldigt med etnicitet, så længe man kan tale dansk”, mener en medarbejder. Dette udsagn kan tolkes som en overfladisk tolerance og inklusion, som meget hurtigt kan vende til eksklusion (Hasse 2011, s. 216ff). Inklusionen er betinget af, at medarbejderen kan tale dansk. Der observeres en overtolerance, hvor medarbejderne smiler til og roser hinanden. Dog er der i medarbejdernes udsagn forbehold og underliggende sårbarhed og usikkerhed overfor hinanden. Dette kan være udtryk for den ”tvivl, angst og smerte”,

som Hasse kendetegner en situation, hvor man ikke får den ”rigtige” respons på sine handlinger og ord.

Den interkulturelle læring

På spørgsmål angående hvordan medarbejderne har oplevet tavleundervisning, gruppearbejde, drøftelser to og to, øvelser to og to, debatter på holdet, nævnes her nogle fremtrædende og gentagne typer af svar fra medarbejderne. Her beskrives gruppearbejdet med formuleringer som: ”Er rigtig godt, men det er svært at holde fokus”, ”nogle gange taler vi slet ikke om emnet”, ”svært at holde fokus”, ”glider nemt ud i snak”.

Disse tilkendegivelser bidrager til at forstå, hvordan de oplever betingelserne for den interkulturelle læring.

I forhold til tavleundervisning beskriver nogle deltagere, at den: ”er rigtig god, men det er svært at sidde stille, ”informativ”, ”teoretisk”, ”tavleundervisning er et højere niveau”, ”føler at jeg lærer meget”.

Der gives yderligere svar, men særlig disse to undervisningsmetoder kommenteres. Svarene kan udtrykke, at medarbejderne meget gerne vil drøfte og debattere i relation med hinanden. Dog oplever de, at det er svært at holde fokus og være målrettet i gruppearbejdet. Observationen af gruppearbejdet stemmer overens med medarbejdernes svar. De giver hinanden plads til privat snak, rygning mv., hvilket resulterer i, at der ikke udfordres og ”forbløffes” i gruppearbejdet. Alle ”inkluderes i støvbalden” (Hasse 2011, s. 211). Dog, som tidligere nævnt er denne inklusion overfladisk og skrøbelig. Medarbejderne giver udtryk for at være glade for at høre hinandens meninger, men de kommer hurtigt til at tale om og gøre andre ting. I forhold til spørgsmålet angående den interkulturelle læring, kommer de til at hæmme muligheden for at stige i læringstrin (Hasse 2011, s. 69). Det kan muligvis være et udtryk for frygten for eksklusion, hvis der bliver for meget ”kant” i holdninger og udtryk.

I forhold til tavleundervisningen observeres medarbejderne som engagerede og motiverede for læring. De giver udtryk for at være glade for ”den nye viden”. Debatten mellem medarbejderne observeres som mere ærlig, vedholdende og med personlige kanter, når der er ”styring” fra konsulenten. Her er tolkningsrammen i højere grad defineret af konsulenten – dog med påvirkninger fra medarbejderne (Hasse 2011, s. 147). Konsulenten er i konteksten den erfarne og medarbejderne er alle nyankomne.

Konsulentens udfordring

Som tidligere nævnt, skal der ifølge Hasses læringsforståelse ske ”forbløffelser” mellem de tre læringstrin, før der er tale om læring. Dette kan opleves som en ”frustrerende udvikling” (Hasse 2011, s. 219). Det er konsulentens udfordring at fremme disse ”forbløffelser” i en kultur, som kan rumme de frustrationer, der ifølge Hasse, er en del af læringsprocessen. Medarbejderne efterspørger ny viden og udtrykker glæde ved at lære. Dog observeres en sårbarhed og usikkerhed, som ligger lige under overfladen. Svarene kan antyde, at det opleves mest sikkert i det rum, hvor der er ”styring” fra konsulenten. Her er tolkningsrammen kontrolleret af konsulenten og medarbejderne kan gennem kommunikation ”forbløffes” og reflektere, med mulighed for at stige i læringstrinnene. I det rum, hvor der er gruppearbejde mistes fokus og risikoen for eksklusion kan opleves i højere grad. Ved at medarbejderne ikke udfordrer hinanden gennem ”små forstyrrelser” udebliver muligheden for ”forbløffelsen” og dermed at stige i læringstrin. Overtolerance kan blive en kulturmarkør i form af angst og usikkerhed. Angsten

for, at handlinger, holdninger og ord ikke udløser den forventede reaktion om inkludering kan udløse dybe frustrationer (Hasse 2011, s. 230).

Hermed påvirkes vilkårene for den interkulturelle læring. Vi ”gør” kulturen ”mens vi in- og ekskluderer forbindelser i praksis” (Hasse 2011, s.35). Hasse beskriver denne svære grænseflade som,

”De deltagere der kan overskue hele rammen og dermed overskue, hvad der befinder sig udenfor denne, findes nok ikke, og tolknings rammen er i konstant bevægelse” (Hasse 2011, s. 211).

Da alle medarbejdere er nyankomne, er der endnu ikke kollektivt vedtagne tolkningsrammer. På denne måde kan tolerancen og høfligheden blandt medarbejderne tolkes som velment, men dog så skrøbelig, at støvet hurtigt kan frastødes (ekskluderes), hvis ikke det passer på støvboldens flade. Denne ekskludering kan for eksempel være ”styret af følelser og fysiske påvirkninger” (Hasse 2011, s. 211). Det betyder også, at in- og eksklusionen ikke er ens fra dag til dag. Den er konstant i bevægelse. Her kan eksemplet på et udsagn: ”Det er ligegyldigt med etnicitet, så længe man kan tale dansk” fremhæves. Inklusionen af denne ”ikke danske” medarbejder er betinget af, om han kan tale dansk. I dette udsagn kan der være en underliggende følelse eller holdning, som påvirker forhold i det sociale miljø i kulturen. Den sociale del af kulturen ”gør” medarbejderne fra første møde. Sårbarheden er stor og de har ikke ”gjort” kulturen tilstrækkeligt til at kunne føle sig uden risiko for eksklusion.

Medarbejdernes velvilje til at give udtryk for deres oplevelse af kulturen og den interkulturelle læring, kan bidrage værdifuldt til konsulentens fremtidige design af undervisningsforløb. De efterspørger læring og ny viden. De udtrykker glæde og forventning i fællesskabet. Dog er de samlet under vilkår, hvor der ikke tages tilstrækkelig højde for behovet for rammesætning og bevidst ”kulturøren”. I konteksten kan konsulenten betragtes som den erfarne og er dermed også i højere grad ansvarlig for, hvilke kulturmarkører der inkluderes i kulturen. Konsulenten kan i sit design fremme kommunikation, refleksioner og ”forbløffelser” og dermed gøre disse til kulturmarkører, som øger muligheden for at stige i læringstrin. Konsulenten må tage højde for sårbarheden, usikkerheden og medarbejdernes frygt for eksklusion. Her kunne for eksempel i designet arbejdes med rammesætning, kontraktering og opmærksomhed rettet mod refleksioner ang. medarbejdernes fælles tredje (Høier 2011, s. 24ff). Konsulenten kan tage ansvar for fordelinger i grupper, placeringer i rummet og styre en proces, hvor der formuleres samarbejdsaftaler og italesættes, hvilke kulturmarkører der ønskes ”fælles vedtagne”. Tiltag som disse kan fremme den interkulturelle læring og imødekomme den ”tvivl, angst og smerte”, medarbejderne måtte opleve i konteksten (Hasse 2011, s. 216).

Referencer

- Foucault, M. (1984). **The ethic of care for the self as a Practice of freedom**. Interview udført af Raul Fornet- Betancourt, Helmut Becker og Alfredo Gomez- Müller. In: Bernauer, J. og Rasmussen, D. (1988 eds.): *The final Foucault*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Hasse, C. (2011). **Kulturanalyse i organisationer**. (1.udgave). Samfundslitteratur.
- Høier, M. O. (2011). **Kreativ Procesledelse**. 1.udgave, 1.oplag, Dansk psykologisk Forlag.

Keiding, T.B. & Laursen, E. (2007). Gregory Bateson - Systemisk læringsteori. I Ritchie, T. (2007). **Teorier om læring – en læringspsykologisk antologi**. Side 49-72. Billesø & Baltzer. 1 udgave.

Kvale, S. (2010). **Interview – introduktion til et håndværk**. (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.