

Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet



Uddannelse og undervisning i udvalgte kontekster

Red. Alexander F. Vinther
Henrik Lydholm
Sina H. Christensen
Miriam S. Kafton
Karen E. Andreasen

Vol. 8, nr. 1, 2013
ISSN 1901-5992

Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Læring og Filosofi
Marts 2013, vol. 8, nr. 1.

© 2013 – **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
Henrik Lydholm
Sina Harbo Christensen
Miriam S. Kafton
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, Henrik Lydholm, Sina Harbo Christensen, Miriam S. Kafton & Karen Egedal Andreasen	
Uddannelse og undervisning i udvalgte kontekster.....	3
Kathrine Vognsen	
Et blik på STU'en, en ungdomsuddannelse for unge med særlige behov: At finde sig selv og den rigtige plads i samfundet	5
Kim Veggerby Nicolajsen	
”Henne i skolen lærer I at være dumme sammen”	10
Janne Holt, Sofie Qvortrup, Mille Sand & Anne Marie Vinther	
Mentoruddannelse af Lærerstudierende	19
Kirsten Hyldahl Pedersen	
En pædagogisk-didaktisk præsentation af John Hatties feedbackmodel: En læringsgenerator for opfyldelse af Fælles Mål?	26
Tina Risager	
Tiltag til støtte af kvaliteten i undervisningsdesignet.....	32
Janne Holt	
Inno hva' for noget?: Om innovationsforståelse og -udvikling i gymnasiekulturen	36
Henrik Lydholm	
Boganmeldelse: Når filosofien virker	45

Uddannelse og undervisning i udvalgte kontekster

Stud.mag. Alexander Friis Vinther, stud.mag. Henrik Lydholm, stud.mag. Sina Harbo Christensen, stud.mag. Miriam S. Kafton & postdoc adjunkt Karen Egedal Andreasen

Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Følger man gaden fra midtbyens summende liv omkring Nytorv, når man havnens vinterkolde brise og duft. Fortsætter man mod vest kommer man til fjordens is belagte strømninger og udsigten til Egholms grønne natur. Denne ændring i byens former alt efter årstid og retning fortæller en historie om omgivelser, der aldrig finder ro. Tilsvarende kan siges om de horisonter, vi fra vores livsverden orienterer os mod; fra det nære samfund der repræsenterer individet og fællesskabet til det globale perspektiv, der åbner op for nye oplevelser, muligheder og krav.

Dette vindue til en verden, der skifter form under en konstant forandring, kræver af os, at vi må ændre os i takt med den, for til stadighed at kunne passe ind i den og løfte de opgaver, der følger med at være menneske i et nyt årtusinde.

Begrebet livslang læring søger at favne dette krav, så vore oplevelser og muligheder kan organiseres og udnyttes optimalt. Dermed er uddannelse sat på både individets, gruppens og samfundets dagsorden. At kunne lære noget nyt og ændre kendte strukturer til former, der komplementerer forandringens bevægelser, bliver en grundlæggende evne for såvel eleven, den studerende, medarbejderen, lederen samt konsulenten, der må hentes ind udefra, når udfordringerne ved at ændre formen indefra bliver for stor for organisationen selv. Politisk vises der ligeledes stor interesse for uddannelsesfeltet, idet der her skabes ”kapital” til imødekomme af samfundsmæssige udfordringer som internationale kampe på kompetencer, viden og udvikling, som artiklen *Et blik på STU'en, en ungdomsuddannelse for unge med særlige behov - At finde sig selv og den rigtige plads i samfundet*, kredser om. Heri beskrives, hvorledes konkurrencestatens idealer om at individet i videst muligt omfang skal udvikles til at kunne bidrage mest muligt til samfundet, kan favnes i relation til unge, der ikke er i stand til at gennemføre en normalt tilrettelagt ungdomsuddannelse. Der fokuseres endvidere på anerkendelse og udvikling af det enkelte individs identitet. Dette gør sig også gældende i artiklen *Henne i skolen lærer I at være dumme sammen*. Artiklen tager et utraditionelt afsæt i kunstneren Raskes Penges produktion ”Intelligent” og behandler i denne kontekst læring i folkeskolen i relation til roller, gruppenormer og undervisningsdifferentiering, der tilgodeser elever med særlige evner. Gruppeprocesser vendes ligeledes i artiklen *Mentoruddannelse af Lærerstuderende*, som tager udgangspunkt i mentoruddannelse af studerende på seminarier, der uddannes til at vejlede medstuderende. Artiklen fokuserer blandt andet på den dobbelte læreproces, der findes i den læring de mentorstuderende gennemgår og den læring, de selv skal facilitere. Læring er også et centralt tema i artiklen *En pædagogisk-didaktisk præsentation af John Hatties feedbackmodel - En Læringsgenerator for opfyldelse af Fælles Mål?* Artiklen fokuserer på selve udbyttet af et læringsforløb, men søger samtidig at ekspliciterer processen frem til resultatet ved at beskrive en feedbackmodel, der kan lede og synliggøre elementer i en positiv læreproces. Netop læreprocesser omhandler ligeledes artiklen *Tiltag til støtte af kvaliteten i undervisningsdesignet*, hvor der fokuseres på konsulentens læring i relation til forbedring af et kompetenceudviklingsforløb blandt social- og sundhedsmedhjælpere. Endvidere fokuseres der på medarbejdernes interkulturelle læring, hvilket også behandles i artiklen *Inno hva' for noget?*

Denne artikel behandler udvikling af gymnasie- og handelsskoleelevers evne til at tænke innovativt via bevidstgørelse om egen kultur. Kulturbegrebet præsenteres også afslutningsvis i boganmeldelsen *Når filosofi virker* i relation til integration af fire unge indvandrere. Bogen behandler filosofisk metodeudvikling i relation til dannelsesprocesser og ændring af diskurser. Den foreslår kreative processer og skabelse af kunst som middel til dette. Læseren udfordrer dette og stiller undrende spørgsmål, hvilket anmeldelsen også viser.

Hvor forrige nummer kredsede om refleksivitet og vejledning relateret til individets plads i fællesskabet, kredser dette nummer altså om uddannelse og undervisning i relation til differentierede grupper i samfundet. Begge numre præsenterer håndteringsmuligheder i en verden, der konstant ændrer sig og ikke er den samme i morgen, som den var i går og giver specifikke bud på og diskussioner af, hvordan uddannelsesinstitutionerne søger at imødekomme denne formgivningsproces.

Et blik på STU'en, en ungdomsuddannelse for unge med særlige behov

- at finde sig selv og den rigtige plads i samfundet

Kathrine Vognsen

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

Abstract

Der er stor politisk fokus på unges uddannelse, og på at unge ikke tabes uddannelsesmæssigt i et stadigt mere krævende samfund. Artiklen tager udgangspunkt i et empirisk studie omkring Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse (STU), diskuterer resultater heraf og beskriver perspektiver omkring STU'ens betydning for samfundet og for de unge, der befinder sig i gråzonen mellem at være normalt begavet og psykisk udviklingshæmmet i et samfund, hvor uddannelse og boglige færdigheder vægtes højt. Med udgangspunkt Axel Honneths teori om anerkendelse samt professor Ove Kaj Pedersens beskrivelser af overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat, kastes lys på en af det moderne samfunds store udfordringer.

STU'en – et produkt af 95-procents målsætningen

Det er regeringens mål, at 95 pct. af alle unge i 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse. I dag er tallet ca. 80 pct. STU'en – En særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse for unge med "særlige behov" har på mange måder rødder i denne målsætning, idet STU'en henvender sig til en gruppe unge i det danske samfund, der tidligere hørte til den gruppe, der ikke fik en ungdomsuddannelse, og som generelt har svært ved at honorere samfundets krav. Dette kan for eksempel skyldes sociale eller mentale problemer, manglende stimulans i opvæksten, indlæringsproblemer, psykisk umodenhed mv. (Ministeriet for børn og undervisnings 2008).

I juni 2007 vedtog Folketinget enstemmigt STU-loven (Undervisningsministeriet 2007) om en 3-årig "Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse", som henvender sig til unge op til 25 år, der af forskellige årsager ikke har mulighed for at tage en ordinær ungdomsuddannelse. Disse unge fik dermed retskrav på tre års uddannelse tilrettelagt efter deres individuelle behov og blev dermed juridisk ligestillet med andre unge i samfundet. STU'ens formål er at give den unge faglige og sociale kompetencer til en så selvstændig og aktiv deltagelse i voksenlivet som muligt, og så vidt muligt til beskæftigelse videre frem.

FAKTA om STU'en

Pr. 28/2-11 var 4.536 unge på STU i Danmark. Statistikken for 2012 foreligger ikke endnu, men tallet er nok højere i dag, da statistikken viser en stigning i antallet af unge på STU på ca. 1.300 årligt fra 2009-2011. Gennemsnitsalderen for unge på STU var pr. 28. februar 2011 på 19,7 år.

UNI•C Statistik & Analyse

Fokus på erfaringer

Den gennemførte undersøgelse bygger på en række kvalitative interviews med aktører, der på forskellig vis har berøring med STU-processen; unge på STU, UU-vejledere (Ungdommens

Uddannelsesvejledning), sagsbehandlere, undervisere, pædagoger og leder på en STU-institution. Deltagerne er ikke kun interviewet om deres holdninger til STU'en, men har også fortalt om deres nuværende praksis og erfaringer i forhold til STU'en. De unge har således fortalt om, hvordan de oplever at være på STU, og hvilke forventninger, de har til STU'en. De voksne aktører har fortalt om deres overbevisninger, holdninger og personlige erfaringer med STU'en. Ved ikke blot at analysere forestillinger om fremtiden, men også erfaringer og beretninger om virkelige hændelser, blev der skabt mulighed for dybere indsigt i den betydning STU'en har for de unge og for samfundet.

Undersøgelsens design kan defineres som kvalitativt og eksplorativt, og bygger blandt andet på interviews med de personer, der i kraft af deres position har et særligt kendskab til de forhold, der sættes fokus på (Thisted 2009, s. 83).

Fra velfærdsstat til konkurrencestat

Det teoretiske grundlag for undersøgelsen og den videre analyse er blandt andre professor Ove Kaj Pedersens beskrivelse af overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat og hvordan de moderne stater indgår i en bestandig international kamp på kompetencer, viden og udvikling. Han argumenterer for, at den danske velfærdsstat har været under forandring og for at denne forandring har skabt øget fokus på individet (Pedersen 2011, s. 33). Det øgede individfokus i overgangen fra velfærdsstaten, hvor det centrale var, at den enkelte borger skulle "beskyttes", hen imod konkurrencestatens idealer om at individet i videst muligt omfang skal udvikles til at kunne bidrage mest muligt til samfundet - det Ove Kaj Pedersen kalder "realisering af egen nytte", har skabt nye pædagogiske idealer. Disse idealer ligger i tråd med regeringens 95-pct. målsætning og STU'ens tilblivelse ud fra den betragtning, at der i STU'en er stort fokus på den enkeltes muligheder og den optimale udvikling af den unges evne til at "realisere egen nytte", altså opnå den optimale grad af selvhjulpenhed videre frem i livet.

Modning til selvhjulpenhed

Ovenstående perspektiver på den unges udvikling af optimal "realisering af egen nytte" sætter fokus på det at modnes, som er et centralt element i STU'en, hvor der tages udgangspunkt i de områder, den enkelte unge har behov for at udvikle. Det kan være den sociale omgang med andre, håndtering af personlig hygiejne og økonomi, men også mere konkrete færdigheder indenfor eksempelvis landbrug eller køkken. Flere af de interviewede personer, der til daglig har at gøre med de unge på STU, understreger det vigtige i at STU'en også giver den unge tre års ro til at finde sig selv og få afklaret sine muligheder, som en leder på en STU-institution påpeger:

"I den periode de er her, kan vi give dem nogle rammer og en modningsperiode. Det er jo ligeså meget den treårige modningsperiode, som STU'en giver, der giver dem tid og ro til at få lært lidt mere om, hvordan man gebærder sig, der måske gør dem mere rustede til at blive lukket ud i samfundet."

STU'en har således ikke bare det formål at lære den unge faglige og sociale kompetencer med henblik på den højeste mulige grad af selvhjulpenhed, og at ruste dem til samfundets krav. Også de mere eksistentielle dimensioner er vigtige, som eksempelvis følelsen af at kunne noget, at være en succes i eget liv. En UU-vejleder siger:

"De får tre års ro til at finde sig selv. Mange af de her unge, de er jo simpelthen så nederlagsprægede, når de kommer ind, så de får tre år til at finde sig selv og finde ud af, at de er rent faktisk en succes i deres eget liv. Og den synes jeg er meget, meget vigtigt."

Denne modningsperiode kan meget vel være den, der gør en forskel for dem i forhold til det at skulle klare sig selvstændigt videre frem i livet, på trods af de udfordringer, de måtte have.

De unge på STU har brug for anerkendelse

Begrebet uddannelse knytter sig til 95-procents målsætningen, forstået på den måde, at med STU'en har alle unge i det danske samfund fået en mulighed for at tage en ungdomsuddannelse. Der er således ikke længere borgere i det danske samfund, der ikke har muligheden for at få et papir på, at de har gennemført en ungdomsuddannelse i en eller anden form. Om det at 100 procent af Danmarks unge principielt har fået en uddannelsesmulighed sagde Carsten Hansen (S) i sin ordførertale ved 1. behandling af lovforslaget 2007

“Frem for de målsætninger, vi selv havde, da vi var i regering, og som den nuværende regering har, om at 95 pct. af alle unge skal have en uddannelse, snakker vi nu om 100 pct. Det helt essentielle er nemlig, at alle unge selvfølgelig skal have et tilbud om en ungdomsuddannelse.” (Citat: Folketingets hjemmeside).

Netop anerkendelsesbegrebet har vist sig centralt igennem hele dette empiriske studie, særligt ud fra den betragtning at STU'en er en anerkendelse af målgruppen og at mulighed for uddannelse hænger sammen med anerkendelse, som netop kan kædes sammen med begrebet ”social solidaritet”, som det her formuleres af Axel Honneth:

”Social solidaritet, hvor vi anerkendes for vores individuelle særegenhed, som et uerstateligt og unikt individ, som bidrager til samfundets reproduktion og hele, og værdsættelsen/anerkendelsen sker på baggrund af særlige funktioner og kvalifikationer” (Citat: Honneth citeret i Nørgaard 2005, s. 64).

Anerkendelsesbegrebet er vigtigt i forhold til STU'en, hvor netop anerkendelsen for ”individuel særegenhed” er så centralt. Honneth sætter fokus på, hvordan anerkendelse i de sociale relationer har betydning for udviklingen af menneskers identitet og på, hvordan den enkeltes selvtillid, selvtillid og selvværd er afhængig af anerkendelse. Anerkendes individet ikke, er det ifølge Honneth, ikke i stand til at få

”følelsesmæssig opmærksomhed, kognitiv respekt, og social agtelse og risikerer dermed at miste det positive forhold til sig selv” (Citat: Honneth 2000, s. 13).

Et centralt aspekt af STU'en er den anerkendelse, den sociale agtelse, der ligger i, at samfundet tilbyder disse unge en uddannelsesmulighed. At man fra samfundets side accepterer, at denne udsatte gruppe unge tilbydes en mulighed for at uddanne sig, og at man netop anvender begrebet uddannelse om denne proces. At samfundet har givet disse unge et retskrav på uddannelse har en særlig betydning for hele grundlaget for STU'en, hvilket diskussionen i folketingsalen under STU-lovens behandling også bar præg af, som eksempelvis ses i følgende citat fra Tina Petersens ordførertale ved forslaget 1. behandling 2007:

“Udgangspunktet skal altid være den enkelte og dennes behov. Vi skal med loven skabe mulighed for, at de unge kan opnå kompetencer, hvor de kan komme til at føle sig mere værdsatte, mindre byrdefulde, og samtidig skal de have mulighed for at opbygge de værdifulde venskaber, som er så nødvendige for at få så godt et socialt liv som muligt. Det skal være slut med at diskriminere på dette område.” (Citat: Folketingets hjemmeside)

Det drejer sig således også om ikke at “diskriminere på dette område”, som her understreges. Der ligger en stærk anerkendelsesdimension i STU-loven, ikke bare på baggrund af selve begrebet uddannelse, men også i forhold til, at de unge skal føle sig mere værdsatte i samfundet via opnåelse af kompetencer og færdigheder, der kan få dem til at føle sig “mindre byrdefulde”. Dette hænger godt sammen med konkurrencestatens idealer om dannelsen til optimal ”realisering af egen nytte”, som er så vigtig en del af læringen under STU’en. Anerkendelselementet drejer sig også om det, at legalisere årsagen til, at de unge kommer på STU:

”Der er en årsag til, at de er, hvor de er, og den er legal. Det drejer sig ikke om, at du er dum eller du dur ikke, det er ok, at være der. STU’en giver dem en mulighed for at være rigtige i samfundet. På den måde de nu mestrer. Får lov til at være den som de er og være i samfundet med det, som de nu er, at se potentialet i sig.” (Citat: UU-vejleder).

Begrebet uddannelse skaber forventninger

At opnå en uddannelse er vigtigt i det moderne samfund. Et begreb som uddannelse skaber forventninger. Andre forventninger en eksempelvis et begreb som ”pædagogisk forløb”. Har en person taget en uddannelse, er der i omverden og hos personen selv, en forventning om, at personen har lært noget, der kan anvendes i erhvervssammenhæng. En ung mand, der er færdig med sin STU, har også forventninger og siger for eksempel

”At få en uddannelse er jo vigtigt.. det siger mange, så det er meget rart. At man lærer noget man måske kan bruge til noget.”

En stor del af opfattelsen af, at de unge har fået ”lige muligheder” bygger på begrebet uddannelse, ud fra den betragtning, at der også før STU’ens tid, blev arbejdet med de unge ude på institutionerne. Netop motivationen til læring hos den unge i STU-processen, kan ligge i, at man anvender begrebet uddannelse. Dette perspektiv kan føres videre ind i de mere eksistentielle aspekter omkring muligheden for uddannelse, der kan føre til øget selvværd og følelse af mening med tilværelsen. I den optik bliver det væsentlige selve ordvalget, italesættelsen af processen, betydningsskabende. Det at anvende ordet uddannelse i stedet for eksempelvis at kalde STU’en for et pædagogisk forløb, kan dog have utilsigtede konsekvenser for de unges forventninger til fremtiden. En underviser udtaler:

”Jeg synes lidt STU’en er en narrehat for de unge. Der er ikke tænkt på, hvad den unge skal videre, der er ingen overbygning til STU’en. De får bare et papir, som de alligevel ikke rigtigt kan bruge til noget. På den anden side virker de jo stolte og glade over at få det her stykke papir, så det har jo en eller anden funktion alligevel, at kalde det noget”

Dobbeltheden i anvendelsen af uddannelsesbegrebet synliggøres tydeligt i underviserens ord. At STU’en kan give den unge forventninger om en fremtid på arbejdsmarkedet, som alligevel ikke er realiserbar, men at STU’en samtidig kan gøre den unge stolt og glad og dermed medvirkende til følelsen af selvværd og at være ”mindre byrdefuld” for samfundet, altså det anerkendende element. Om brugen af ordet uddannelse siger en sagsbehandler:

”Vi ved godt, at hvis du går på teknisk skole på mekanikerlinjen så ender det nok med, at du bliver mekaniker. Det kan vi ikke sige med STU’en. Så vi skal definere uddannelse. Inden STU’en var der ikke en uddannelse til den målgruppe. Det er der nu. Allerede her bliver det vanskeligt at definere uddannelsesbegrebet ud fra en almindelig kontekst, det som du og jeg tænker, når vi hører ordet uddannelse.”

Her kommer sagsbehandleren ind på en grundlæggende kritik af STU'en og hele spørgsmålet om meningen i at kalde STU'en for en uddannelse; der er risiko for at skabe endnu et nederlag i et måske allerede nederlagspræget liv ved at give de unge urealistiske forventninger om fremtiden. I begrebet uddannelse kan der ligge nogle forventninger til fremtidige muligheder på arbejdsmarkedet, som for mange af disse unge, aldrig bliver en mulighed. Det bliver således vigtigt at arbejde med den unges forestillinger og forventninger og netop det, som også ligger i anerkendelsesbegrebet: At tage udgangspunkt i det, den unge kan frem for i de ting, der ikke kan blive en realitet for den unge.

STU'en betyder noget

STU'en kan betragtes som den yderste marginal for uddannelse i det danske samfund, og henvender sig til en gruppe unge, med vanskeligheder af forskellig art, der betyder, at de ikke har mulighed for at tage en ordinær ungdomsuddannelse. At disse unge har fået mulighed for en STU, kan skabe grundlag for positiv resonans i deres liv. STU'ens vigtigste opgave er at hjælpe den unge til, som det formuleres af en UU-vejleder:

”at finde sig selv og den rigtige plads i samfundet”

Den ”rigtige” plads defineres ikke bare af den unges muligheder, men også af konkurrencestatens idealer og værdier, hvor fokus er på den optimale udnyttelse af det enkeltes individs muligheder, både i forhold til individets optimale deltagelse i samfundets opretholdelse, men også i forhold til den anerkendelse, der fra samfundets side ligger i at give alle unge lige muligheder for optimal deltagelse i samfundet. STU'en kan måske nok defineres som et produkt af et politisk ideal i 95-procents målsætningen, og dermed et produkt af ændringer i nogle samfundsmæssige værdier og idealer, skabt på baggrund af en øget global kamp på kompetencer, viden og udvikling. Men STU'en er også en måde at bidrage med anerkendelse og dermed til øget selvværd, og mere mening i tilværelsen for en udsat gruppe unge i det danske samfund.

Referencer

- Honneth, A. (2000). **Kampen om anerkendelse**. Hans Reitzels Forlag
- Pedersen, O. K. (2011). **Konkurrencestaten**. Hans Reitzels forlag
- Thisted, J. (2009). **Forskningsmetode i praksis**. Munksgaard Danmark
- Nørgaard, B. (2005). Axel Honneth og en teori om anerkendelse. I: **Tidsskrift for Socialpædagogik** nr. 16 (2005)
- Folketingets hjemmeside – dokumenter: www.ft.dk
- Ministeriet for børn og undervisning (2012). **95 procents målsætningen**. Set på www 01122012 på adressen www.uvm.dk/I-fokus/95-procent-maalsætning
- Ministeriet for Børn og Undervisning (2008). **Ungdomsuddannelsen for unge med særlige behov**. Lokaliseret på www 01122012 på adressen <http://pub.uvm.dk/2008/usb/documents/usb.pdf>
- Undervisningsministeriet (2007). **Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov**. LOV nr 564 af 06/06/2007

”Henne i skolen lærer I at være dumme sammen¹”

Kim Veggerby Nicolajsen

Pædagog, stud.mag. i Læring og forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

For nylig blev de kloge elevers udfordringer i folkeskolen, faglige som sociale, aktualiseret i sangen ”Intelligent” af kunstneren Raske Penge. Med afsæt i sangen vil jeg i denne artikel diskutere diskurser knyttet til elever, der i skolen opfattes som særligt talentfulde eller ”kloge”. Artiklen vil se på mulige problemer knyttet til anerkendelse af individet i et i stigende grad individualiseret samfund. Sluttelig vil artiklen se på aktuelle erfaringer med talentklasser i et læringsperspektiv.

Baggrund

Mit ønske med denne artikel er, at den kan være med til at sætte en dagsorden, der tager udgangspunkt i individet og dets udfordringer i et mere individualiseret samfund, i dette tilfælde de klogere elever i skolen, og ikke i hvilke aktuelle politiske dagsordner og tilhørsforhold vi bekender os til. Med ”klog” henvises her til eksempelvis elever i talentklasser, elever der er særligt optagede af skolen og af at klare sig godt fagligt, eller som er særligt ressourcestærke hvad angår akademiske færdigheder. Grundlaget for og ideen til artiklen bygger på sangen ”Intelligent”. Tekststykker fra sangen er gengivet i artiklen med **fed** skrift for nemt at adskille dem fra andre citater. Artiklen tager sit afsæt i det komplekse kulturbegreb og kritisk diskursanalyse som beskrevet i bogen ”Nye kulturstudier” af Anne Scott Sørensen m.fl.. (Sørensen m.fl. 2010).

Indledningsvis vil jeg kort komme ind på min egen position til undersøgelsesfeltet, fordi man i arbejdet med kulturanalyse skal have fokus på, at dette ”fordrer en høj grad af opmærksomhed på ens egen position i felten, ligesom den stiller krav til en løbende etisk refleksion” (Hastrup m.fl., 2011, s.16). Min socialfaglige baggrund kan ikke undgå at have indflydelse på den måde, jeg ser på verden, og i denne kontekst også på kulturanalysen, de involverede parter samt mine metodiske og teoretiske valg.

En kort præsentation af kunstneren Raske Penge, herefter benævnt som Raske Penge, mener jeg er nødvendig for at forstå den kultur som Raske Penge repræsenterer. Yderligere empiri i forhold til sangen består af et kort semistruktureret interview (Brinkman & Kvale, 2009) med to unge tilfældigt udvalgte (over 15 år) fra den lokale ungdomsklub, for at få deres umiddelbare indtryk og kommentarer til videoen og sangen ”Intelligent”. I artiklen benævnes de A og B. Deres kommentarer vægter jeg som vigtige, fordi jeg forventer, at de qua deres alder har et andet syn på musik og musikvideoer, end jeg har, og derved kan bidrage til et mere nuanceret syn på sangen og dens indhold.

Er der andre tegn på, at budskaberne i sangen kan have rod i virkeligheden? For at undersøge dette vil jeg tage udgangspunkt i eksisterende talentklasseundersøgelser, henholdsvis i form af bogen ”Talent og skole” af Anette Rasmussen (Rasmussen, 2011) og ”Talentklasser i folkeskolen – en effektundersøgelse” af Poul Nissen og Kirsten Baltzer (Nissen og Baltzer, 2011). I disse undersøgelser er jeg primært interesseret i, hvad deltagerne - eleverne - italesætter om-

¹ Linje fra sangen ”Intelligent” af Raske Penge a.k.a. Rasmus Poulsen. Hele teksten og video med sangen kan ses og høres på: <http://raskepenge.dk/> hvilket anbefales før læsning af artiklen.

kring deres oplevelser før og efter deltagelse i talentklasser. Jeg vil ligeledes gennem analysen af sangen ”Intelligent” se på spørgsmål om solidaritet og anerkendelse, en solidaritet som Søren Juul i en artikel i tidsskriftet VERA, marts 2012, omtaler som et grundlæggende spørgsmål om anerkendelse, med inspiration i Axel Honneths teori om anerkendelse. Med afsæt i ovenstående, vil jeg se på, hvilken indflydelse det har på ”de kloge”, og deres mulighed for læring, at være i ligesindede fællesskaber.

Til slut en opsummering som gennem den analyse, empiri og teori, jeg har præsenteret i artiklen, ser på fremtiden for talentklasser og slutteligt ser på om der er sandhed i tekstlinjen: **”Henne i skolen lærer I at være dumme sammen”**.

Analyse af en kultur

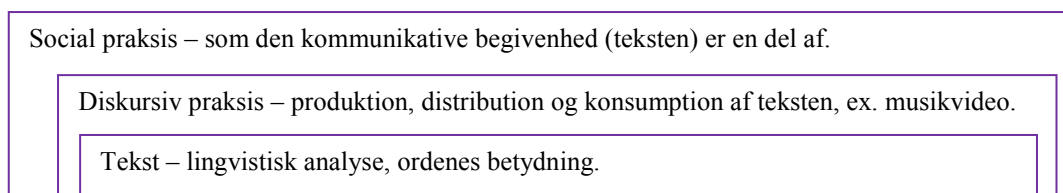
**”Professorer ringer til mig, når de ska spørg om noget
Mensa bruger mig som deres ideelle hoved
Militærets efterretning ber mig knuse kode”²**

Sangen ”Intelligent” er i udgangspunktet, som læst i ovenstående linjer fra sangens tekst, en hyldest til, for at bruge Gardners terminologi, logisk-matematisk og sproglig intelligens. Sangen ender med et dobbelttydigt budskab: **”Dem der går og er for kloge, de bliver ensomme”**, som omhandler det sociale aspekt af at være intelligent.

I det følgende vil jeg komme ind på baggrunden for kulturanalysen, med udgangspunkt i det komplekse kulturbegreb, som indeholder både det snævre, det æstetiske kulturbegreb, og det brede kulturbegreb, forstået som et sociologisk begreb (Sørensen m.fl., 2010).

”begge indgår i det komplekse kulturbegreb som et spændingsfelt, der har sit omdrejningspunkt i *smagen* og det samspil mellem kulturproduktion og kulturreception, som den fungerer i kraft af.”(Sørensen m.fl. 2010:40)

Det komplekse kulturbegreb har som begreb såvel ontologiske som epistemologiske perspektiver. Hvor det ontologiske i form af kulturs ”væren” og ”haven”, er noget vi kan gå ud og finde rent fysisk, noget der er, uafhængigt af om vi ser det eller ej, og epistemologi i form af ”kunnen” og ”gøren”, er kultur som noget der ”er indlejret i sociale processer og relationer, og som er forbundet med henholdsvis viden og magt”(Sørensen m.fl., 2010, s. 44). Dette lægger op til et refleksivt kulturbegreb, som vil være mit udgangspunkt i analysen af sangen ”Intelligent”. Metodisk vil jeg anvende kritisk diskursanalyse, der gennem en lingvistisk analyse vil se på tekstens budskab. Inspireret af Faircloughs tredimensionelle model, som er illustreret nedenfor (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 80ff)



Den diskurs, der kommer til udtryk i sangen, er kulturelt medieret gennem lyd og video, blandt andet via radio og internet (YouTube), og danner baggrundsviden sammen med en indsigt i kunstneren og den sociale praksis, som teksten er en del af.

² Alle citater i kursiv er gengivelse af dele af teksten ”Intelligent” fra hjemmesiden www.raskepenge.dk

Hvem er Raske Penge?



Billede af Rasmus Poulsen a.k.a. Raske Penge og hans logo.³

For at analysere sangen ”Intelligent” mener jeg, det er nødvendigt at se på kunstneren Raske Penge og hans baggrund for at få indsigt i afsenderens bevæggrund for budskabet og i den sociale praksis, teksten er indlejret i. Dette samt min uvidenhed og manglende bevidste kendskab til kunstneren Raske Penge, gjorde det nødvendigt at undersøge det nærmere. Mine forforståelser af en DJ fra det Københavnske Nordvest-kvarter, med dybe rødder i reggaemiljøet, er næppe fyldestgørende.

Raske Penge’s biografi indeholder blandt andet medforfatterskab af en bog om den afdøde musiker Natasja, en bog om graffiti i Danmark, radioudsendelser om blandt andet hjemløse i Østeuropa og dødsgostomlere i Mexico⁴. Han har tidligere udgivet to sange. ”Bor her”⁵ handler om det Københavnske Nordvest-kvarter, og er kun udgivet i 300 eksemplarer på 7” vinyl og på YouTube. Sammen med Klumben (musiker) har han lavet landeplagen ”Rundt”⁶ som vinteren 2011/2012 var aktuel på hitlisterne.

Denne viden tilsammen med Raske Penge’s nyeste udgivelse, sangen ”Intelligent” der bygger på en tribute til boglig intelligens, som blandt andet italesætter kloge børns sociale udfordringer i skolen. Her udtrykt i tekst, som basis for lingvistisk analyse, via uddrag af sidste vers af ”Intelligent”.

**Den gang hvor jeg kom ud fra skolen af (aha)
Der vil jeg ønsk jeg havde haft et fag (aha)
der handled om at være populær
så jeg ik sku sidde her og spekuler
på hvorfor det er så svært
for kloge mig at blive accepteret**

Teksten betyder, at jeg må tage mine forforståelser op til revidering og se kunstneren Raske Penge som et mere komplekst menneske, der vægter anerkendelse af individet, med de kompetencer det nu må have til rådighed.

³ Foto taget af Kamilla Bruus og logo tegnet af Yaqub Oxbjr, begge bragt med tilladelse.

⁴ www.dr.dk/P1/Reportagen/Udsendelser/2010/03/29123740.htm

⁵ www.raskepenge.dk

⁶ www.raskepenge.dk

”Intelligent”

For at få et bredere syn på teksten og dens indhold, den diskurs der afspejler sig i relation til dens tema, valgte jeg at tage ned i den lokale ungdomsklub, hvor to unge så sangen på video og efterfølgende i et kort interview, kom med deres indtryk. Med deres ord, som jeg her og i de følgende udsagn vælger at gengive i litterær stil (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 209), ”så er det nok ikke en video, som voksne vælger at se”(informant B).

I denne udtalelse ligger der nogle indikationer af, at modtagerne af budskabet i teksten er unge. Adspurg om de mente at kloge børn/unge er anderledes, svarede B:

”Man kan både være klog og have en fin stil. Men også være klog og være nørdet, men de er bare ikke så sociale som andre, de sidder bare derhjemme og laver lektier, og det burde jeg jo også, men det gør jeg ikke, det er nok forskellen.”

**”Lystavlen den gir ik point i den forstand.
Om hver pløk op i din flab er en visdomstand”**

Ovenstående udsagn antyder, at hvis men er klog og nørdet, er man ikke så social som andre, og sangteksten pointerer, at det at være klog, ikke giver point i sig selv. Men muligheden foreligger for, at man både kan ”være klog og have fin stil.”

Betegnelsen ”nørdet” vælger jeg at bruge fremadrettet i artiklen, uden at tillægge begrebet værdi, kun fordi det er kort og præcist. Adspurg om de selv kender nogen (nørdet, red.), svarer A:

”Jeg har gået i klasse med nogen, jeg har bare ikke rigtigt snakket med dem.”

Dette udsagn antyder, at der, som sangen indikerer, er et socialt og kulturelt skel mellem nørdet og ikke nørdet. Dette skel bliver også italesat i eksisterende undersøgelser af talentklasser primært af elevernes egne kommentarer. I bogen ”Talent og skole” af lektor Anette Rasmussen (2011), som bygger på empirisk forskning af talentklasser, bliver den sociale dimension også italesat. Udsagn som ”det er godt at tale med jævnbyrdige” (Rasmussen, 2011, s. 73) og ”Man er fælles om at gå op i skolen (i talentklassen, red.) og det er noget, der ikke altid er velset (i folkeskolen red.)” (Rasmussen, 2011, s. 74). Der skabes et fællesskab både fagligt og socialt når eleverne i talentklassen møder ligesindede.

”Flere elever beskriver trygheden i mødet med andre unge med samme interesser som utroligt givende. Det kan hænge sammen med, at de i andre sammenhænge har oplevet ikke at blive anerkendt for deres stærke boglige interesser. Det er ikke altid ”in” blandt kammeraterne at være den dygtigste” (Rasmussen, 2011, s. 74)

I ”Talentklasser i folkeskolen - en effektundersøgelse” af Poul Nissen og Kirsten Baltzer (2010), som ligeledes bygger på empirisk forskning, kommer elever med lignende udsagn: ”I den gamle klasse snakkede jeg ikke mere end højst nødvendigt med de andre” og

”Jeg blev drillet med, at jeg var for aktiv og klog. Når jeg rakte hånden op, rullede de andre med øjnene.” (Nissen & Baltzer, 2011, s. 6)

Der er ikke i de to talentklasseundersøgelser udtalelser fra eleverne om, at de havde høj status i deres oprindelige klasser, fordi de var talentfulde, hvilket jeg egentlig havde forventet.

Ovenstående citater repræsenterer en stor del af udtalelserne fra nørderne, de giver udtryk for en social marginalisering. Som jeg ser det, er der et grundlag for tekstbudskabet i sangen ”Intelligent”, et budskab der blandt andet handler om en kultur med manglende anerkendelse af nørder i folkeskolen i dag, som giver sig udslag i en mulig social marginalisering af nørderne.

Anerkendelse

Lektor Søren Juul skriver i tidsskriftet VERA (2012) om nødvendigheden af en reformuleret solidaritetsteori, da Juul tvivler på, om den danske velfærdsmodel, der er baseret på arbejderklassens solidaritetsreformer, har kvaliteter nok til at skabe ”sammenhængskraft i et individualiseret og pluralistisk samfund” (Juul, 2012, s. 25). En kultur med individualisering og mangfoldighed som blandt andet kan ses i debatten om talentklasser i folkeskolen, samt samfundets ønske om kreative individer til fremtidens arbejdsmarked. Inspireret af Juul, som mener at anerkendelse er vejen frem for en ny solidaritetsteori, hvor han bruger Axel Honneths teori om anerkendelse som model, vil jeg se på, hvad Honneths teori kan bidrage med i forhold til individet.

Teorien består af et anerkendelsesbegreb, der består af tre anerkendelsessfærer, her gengivet kort efter bogen ”Behovet for anerkendelse” en tekstsamling af Axel Honneth (Honneth, 2003, s. 14ff):

1. Privatsfæren, som indeholder anerkendelse fra familie og venner, kort sagt kærlighed.
2. Den retslige sfære, anerkendelse af individets samfundsmæssige rettigheder.
3. Den solidariske sfære, anerkendelse i fællesskaber.

Teorien beskriver grundlæggende anerkendelse som det at anerkende den anden, til trods for de forskelligheder vi måtte have, det være sig værdier, individuelle kompetencer, etnicitet, politisk overbevisning og økonomiske forhold. Og at vi alle har brug for anerkendelse i alle tre sfærer.

**”Den her går ud til børn med briller,
dem der blev kaldt stræber der,
dem der er goe til ting i timen
og rigtig svage op i det frikvarter.”**

Ovenstående er citeret fra første vers i sangen hvor Raske Penge dedikerer sangen til stræberne **”der er goe til ting i timen”** men **”svage op i det frikvarter”**. Raske Penge anerkender her nørders kompetencer, som det at være bogligt stærk i skolen, men også at **”Lystavlen den gir ik point i den forstand”**. Tilsammen giver det et indtryk af nørdernes mangel på anerkendelse både på det faglige og sociale plan i skolen.

Den, som jeg ser det, manglende anerkendelse af nørderne, specielt i den solidariske sfære er her udtrykt af en elev i en talentklasse: ”Jeg blev drillet med, at jeg var for aktiv og klog” (Nissen & Baltzer, 2011, s. 6). Eksemplet bringer mig tilbage til Juul, som efterlyser en reformuleret solidaritetsteori, der bygger på anerkendelse af individet. En manglende anerkendelse som verset herunder beskriver:

**”Den gang hvor jeg gik rundt og gik i skole, (aha)
der sagde de andre: ”han blir aldrig cool. (aha)
Man ska da ha den rigtige swagger her. (aha)
Han er så dum han tror at skolen handler om at komme og lære.
Men det er noget han har misforstået, (aha)**

**så han må få den på den hårde måde. (aha)
Brillerne skal af, når man blir slået. (aha)
Og karakterer rangerer langt nede under hårmode.”**

I verset italesættes nørdernes udfordringer i skolen, som elever uden den rigtige stil (”swagger” slang for stil, red.), elever der tror skolen handler om at lære noget og få gode karakterer, og som risikerer at **”få den på den hårde måde”**. Teksten bekræfter hvad nørderne selv italesætter i talentklasseundersøgelserne, en manglende anerkendelse af deres specielle kompetencer.

Analysen af ”Intelligent”, undersøgelser omkring emnet, kommentarer fra de personer, det drejer sig om, nørderne, samt anerkendelse i Honneths terminologi, har tilsammen skabt et billede af en gruppe, som ifølge Nissen og Baltzer (2011, s. 3) udgør mellem 10 % og 20 % af børn og unge i folkeskolen. Børn og unge som bliver overset, mangler udfordringer og udsat for mulig social marginalisering i skolen, **”Brillerne skal af, når man bliver slået”**. Illeris skriver, at

”al læring fra omkring 6-7 klasse og videre frem gennem ungdomsperioden er stærkt farvet af og kun kan forstås i lyset af identitetsdannelsen”. (Illeris, 2006, s. 213)

En identitetsdannelse som også kommer til udtryk i sangteksten **”karakterer rangerer langt nede under hårmode”**. I det følgende vil jeg se på hvilken indflydelse anerkendelse af nørders kompetencer, har på deres muligheder for læring.

Indflydelse på læring

De to tidligere nævnte undersøgelser omhandler talentklasser, det være sig både talentklasser som tilvalg, fritidsundervisning i 8-9 klasse (Rasmussen 2011) og talentklasser som erstatning for den almindelige folkeskoleklasse i 7-9 klasse (Nissen & Baltzer, 2011). I begge undersøgelser italesættes de positive erfaringer med talentklasser, samt elevernes egne erfaringer.

”Af de kvalitative data fremgår bl.a. at eleverne fagligt og socialt har haft en særdeles positiv udviklingsproces i løbet af skoleåret i forhold til de tidligere udviklingsforløb i de skoler, de kom fra. Der er således tale om en højsignifikant faglig udvikling og signifikant social udvikling.” (Nissen & Baltzer, 2011, s. 9)

I ”Talent og skole” bliver det i konklusionen blandt andet italesat at ”eleverne bliver socialt anerkendte” i Talentklasserne, det bliver fremhævet som forskelligt set i forhold til elevernes almindelige undervisning. Eleverne italesætter det som ”ensbetydende med et trygt og stimulerende læringsmiljø”, der nævnes, at elever gennem det trygge læringsmiljø har fået styrket deres selvværd ved at være sammen med ligesindede (Rasmussen, 2011, s. 144).

Ovenstående tager jeg som indikationer på, at talentklasser i høj grad er anerkendelse af nørder, som gennem skabelse af fagligt udfordrende fællesskaber for ligesindede er fordrende for den enkeltes læring både fagligt og socialt, og også er med til at skabe ”den mentale energi, som er nødvendig, for at læreprocesser kan finde sted” (Illeris, 2006, s. 41). Dette kan man ifølge Honneth kalde anerkendelse i den solidariske sfære, accept i ligeværdige fællesskaber.

Opsummering

Gennem analysen af teksten i sangen ”Intelligent” og kunstneren bag, og et kort interview med to unge har vi fået et billede af en tekst, der bliver formidlet på en måde, så den kan antages at henvende sig til de unge - blandt andet de unge som tekstens budskab handler om. Vi har gennem to eksisterende undersøgelser omkring talentklasser og ikke mindst eleverne, det drejer sig om, fået deres udtalelser der afspejler samme diskurs som teksten til ”Intelligent”. Anerkendelse har vi set på i Honneths terminologi. Anerkendelse i den retslige sfære, som nørderne ikke opnår, hvis de ikke bliver tilbudt differentieret undervisning, der svarer til deres evner, og som § 18 i Folkeskoleloven foreskriver, at de skal tilbydes (Retsinformation, 2010). Anerkendelse i den solidariske sfære, i sociale fællesskaber, har vi set at nørderne kunne opnå gennem deltagelse i talentklasser, hvor det havde stor betydning for dem at være en del af et fællesskab med ligesindede.

Talentklasser

Talentklasser har som debatemne været en varm kartoffel og er det fortsat (blandt andet Berlingske Tidende 2010 og Politiken 2011). Jeg vil ikke gå nærmere ind i debatten, som overvejende er politisk ladet. Men jeg tror, de fleste er enige med mig i, at vi som samfund, ikke har råd til at 10-20 % af en årgang underpræsterer i skolen, på grund af manglende udfordringer, lige som lidt som vi har råd til, at op mod 20 % unge ikke får tilstrækkelige kompetencer med fra skolen til at gennemføre en ungdomsuddannelse (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2010). Er talentklasser så løsningen for nørderne? En undersøgelse lavet af Gallup i 2011, med interview med 1017 repræsentativt udvalgte danskere, viste at ”56 procent af danskerne mener, at det vil være en god idé at lave eliteklasser for elever, der er særligt dygtige til sport, boglige fag eller kunstneriske fag” (Gallup, 2011). Til at forstå denne store tilslutning kan der måske være lidt hjælp at hente i ungdomsklubben hos de to unge, jeg havde interviewet i forhold til nummeret ”Intelligent”. Adspurgte om hvordan de forholdt sig til at 56 % af de adspurgte synes, at eliteklasser er en god ide, svarede A:

”Forældre vil jo det bedste for deres børn, men det behøver jo nødvendigvis ikke være det bedste for børnene”

Om man er nørd eller ej, eller hip or not, så pointerede de to unge, generelt gennem interviewet, at man skal være tro mod sig selv. I deres udtalelser lægger jeg de unges tro på individet og dets særegenhed, som kan komme til udfoldelse, hvis det bliver anerkendt. Resultaterne af de to talentklasseundersøgelser og de informationer jeg har bragt frem i artiklen, betyder, at jeg opfordrer til en fornyet debat, der med Søren Juuls ord bygger på en fornyet solidaritetsteori, der bygger på anerkendelse af det enkelte individ og dets kompetencer som værdifulde også for fællesskabet, det danske samfund i fremtiden. Vi har elitetræning indenfor idrætten, selv hjemløse fodbold har elitetræning (<http://www.ombold.dk/landsholdet/>), så hvorfor ikke for talenter i matematik, sprog, natur og teknik eller billedkunst?

Med dette fokus på nørdernes udfordringer, er det interessant at få en diskussion om talentklasser reelt er vejen frem, eller er det bare en ny form for eksklusion? Eller er det en ændret diskurs eller en didaktik der kan matche elevernes forskellige ressourcer og kompetencer der er løsningen? Hvilke løsninger politikerne, folkeskolen, lærerne og skoleledere end vælger, må det vigtigste være, som jeg ser det, at eleverne opnår anerkendelse for netop deres kompetencer, får passende udfordringer og føler sig inkluderet i fællesskabet, skolen. Det mener jeg

kan rummes i en diskurs, der er baseret på en solidaritet, der bygger på anerkendelse af individet.

”Henne i skolen lærer I at være dumme sammen”, er det bare pop, eller er der spor af fakta i denne linje? Hvis udgangspunktet er nørder, de kloge, som sangen ”Intelligent” handler om, så vil jeg påstå, at der er spor af fakta i teksten. Nørdernes taler om manglende udfordringer i skolen i talentklasseundersøgelserne i en formulering som denne: ”Før skulle vi bare lave opgaver – alle skulle lave det samme.” (Nissen & Baltzer, 2011, s. 6). Det som udtrykkes her, at alle skulle lave det samme, kan forstås som I (alle) lærer det samme, med andre ord **”at være dumme sammen”**.

Til eftertanke

For verden kan ikke dreje, hvis du ikke må være dig selv.
Gå rundt og være en anden, nej det holder ikke helt, vel?
(Tekst fra sangen ”Rundt” - www.raskepenge.dk)

Referencer

- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2010). **Frafald skaber tabergeneration blandt danske unge**. Lokaliseret 12. marts 2012 på url: http://ae.dk/files/AE_Frafald-skaber-tabergeneration-blandt-danske-unge.pdf
- Berlingske Tidende (2010). **Forældre vil have eliteklasser i folkeskolen**. Lokaliseret 4. marts 2012 på url: <http://www.b.dk/danmark/foraeldre-vil-have-eliteklasser-i-folkeskolen>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). **Interview – Introduktion til et håndværk**. Hans Reitzels Forlag, København.
- Gallup. 2011. **Danskerne klar til eliteklasser i folkeskolen**. Lokaliseret 5. november 2012 på url: <http://www.b.dk/infoshop/danskerne-klar-til-eliteklasser-i-folkeskolen>
- Hastrup, K. m.fl.. (2011). **Kulturanalyse – Kort fortalt**. Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Honneth, A. (2003). **Behovet for anerkendelse**. Hans Reitzels Forlag, København.
- Illeris, K. (2006). **Læring**. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.
- Juul, Søren (2012). ”Solidaritet taber terræn til ’noget for noget’.” Side 25-30 i Tidsskriftet VERA nr. 58, marts 2012, København.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L.(1999). **Diskursanalyse – som teori og metode**. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.
- Nissen, P. & Baltzer, K. (2011). **Talentklasser i folkeskolen – en effektundersøgelse**. Lokaliseret 3. marts 2012 på url: http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/centerforgrundskoleforskning/artikel/Nissen_Baltzer_2011_Talentklasser_i_folkeskolen_-_en_effektundersogelse.pdf
- Politikken (2011). **Danskerne siger ja til eliteklasser i folkeskolen**. Lokaliseret 3. november 2012 på url: <http://politiken.dk/uddannelse/ECE1339121/danskerne-siger-ja-til-eliteklasser-i-folkeskolen/>
- Raske Penge (2012). Tekst og musik af kunstneren Raske Penge. Lokaliseret 2. marts 2012 på url: <http://www.raskepenge.dk>
- Rasmussen, A. (2011) **Talent og skole i sociologisk perspektiv**. VIA System, Aarhus.

Reflexen, Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet (ISSN 1901-5992), vol. 8, nr. 1, 2013.

Retsinformation (2010). **Folkeskoleloven**, LBK nr 998 af 16/08/2010. Lokaliseret 12. marts 2012 på url: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=133039>

Sørensen, A. A. m.fl.. (2010). **Nye kulturstudier – teorier og temaer**. Tiderne Skifter, København.

Mentoruddannelse af Lærerstuderende

Janne Holt, Sofie Qvortrup, Mille Sand & Anne Marie Vinther

Stud.mag. i Læring og forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

Nærværende artikel er baseret på et nyligt afsluttet aktionsforskningsstudie, hvor vi i samarbejde med en læreruddannelsesinstitution søger at uddanne lærerstuderende til at varetage en mentorfunktion i forhold til kommende studerende. Ved at designe, gennemføre og evaluere en mentoruddannelsesdag med brug af kreative redskaber, finder vi frem til, at en sådan undervisning netop kan være med til at klæde de lærerstuderende på, så de føler sig rustet til det mentorjob, de skal varetage.

Indledning

Antallet af mentorordninger er nærmest eksploderet i Danmark de seneste år. Mentorordninger skyder op i både virksomheder, skoler og institutioner (Toft og Hildebrandt 2002; Kaiser 2004; Jensen 2009). Denne voksende interesse vidner om en tro på og en forestilling om, at der i mentorskabet kan ligge en værdifuld læring (Jensen 2009). Læringsteoretisk læner mentorskab sig op af mesterlære i praksisfællesskaber, hvilket indebærer, at læring finder sted mellem mennesker, og at læring er bundet til en bestemt situation. Den nytilkomne er en perifer deltager i det praksisfællesskab, disse processer finder sted. Ved at deltage og lære af de mere erfarne udvikler den uerfarne gradvist sin viden og sine kompetencer og nærmer sig dermed en mere central position i praksisfællesskabet (Nielsen & Kvale 1999; Lave & Wenger 1991).

På den læreruddannelse, hvor aktionsforskningsstudiet har fundet sted, er der i løbet af de sidste år netop blevet arbejdet med at indføre en sådan mentorordning. Fra læreruddannelsens side, opleves et behov for at hjælpe de nye studerende med at finde sig til rette på studiet og begå sig hensigtsmæssigt både socialt og fagligt, hvilket med en samlet betegnelse kaldes studiesocialiseringen. Tanken bag mentorordningen, er derfor at ansætte nogle af de lærerstuderende, der opleves som gode studerende, til i mentorpar at varetage en opdragende funktion i forhold til et stamhold af nye studerende. Mentorjobbet er lønnet og mentorerne er ansat for et studieår ad gangen. Gennem underskrivelse af en kontrakt, forpligter mentorerne sig til jobbet samt til at bakke op om institutionen og medarbejderne.

Samarbejdet med læreruddannelsen

Hvert forår afholdes en mentoruddannelsesdag på læreruddannelsen, og da vi finder udviklingen af uddannelsesdagen interessant, og mener at have noget at byde ind med, kontakter kontaktede vi læreruddannelsen med henblik på et samarbejde. Dette bliver positivt modtaget, og det blev herefter vores opgave at planlægge et firetimers forløb med fokus på de - i fællesskab udledte - nøglebegreber: teambuilding, kommunikation, gruppeprocesser og konfliktforebyggelse. Undervisningsforløbet skal dels tage sigte på mentorernes egen læring og dels på, at de kan bruge det lærte i forbindelse med mentorjobbet. Da vi gennem vores studie har gode erfaringer med forskellige kreative redskaber og ser dem som relevante i forbindelse med denne dobbelte læreproces, er vores problemformulering som følger:

Hvordan kan et mentoruddannelsesforløb på en læreruddannelse, med anvendelse af kreative redskaber, designes, gennemføres og evalueres, så mentorerne efterfølgende har en oplevelse af at være rustet til det mentorjob, de skal varetage?

De kreative redskaber, vi har udvalgt, er: Den Kreative Platform, LEGO Serious Play og KUBUS, da vi mener, at de netop er anvendelige i forhold til den omtalte dobbelte læreproces. Både Den Kreative Platform, LEGO Serious Play og KUBUS tilbyder nogle redskaber, der er relevante i forhold til de nøglebegreber, vi i samarbejde med læreruddannelsen og tidligere mentorer er nåede frem til. Redskaberne vil kunne sætte fokus på mentorernes sammenhold i form af teambuilding, måden at kommunikere på, gode gruppeprocesser samt forebyggelse af eventuelle konflikter. De udvalgte redskaber vil desuden være anvendelige i forbindelse med mentorernes arbejde med de nye studerende og vil derfor kunne indfri denne del af vores målsætning. På baggrund af egen erfaring med redskaberne ser vi, at de vil kunne generere en læreproces, hvor det er de lærende, der er i centrum, dem der kommunikerer, handler og får erfaring på egen krop, og at mentorerne gennem en sådan kropslig, kommunikativ og æstetisk læreproces vil blive rustet til deres mentorfunktion.

Med udtrykket ”rustet” forstår vi, at de studerende dels føler sig mentalt klar til at varetage mentorjobbet, og at de dels har nogle konkrete og brugbare redskaber, som de har lyst til og mulighed for at anvende fremadrettet.

Aktionsforskning og videnskabsteoretisk position

Vores undersøgelse af mentoruddannelsesdagen er tilrettelagt som en aktionsforskningsproces, fordi vi ser ligheder mellem det, vi ønsker at undersøge, og aktionsforskningens formål, som er at skabe læring, indsigt og konkrete forandringer (Launsø, Olsen og Rieper 2011). Dette skabes ved, at vi indgår i samarbejde med praksis og derigennem med praktikerne omkring mentoruddannelsen. En del af aktionsforskningen beror på at skabe et rum, hvor vi i fællesskab definerer, hvad der skal fokuseres på og derved får skabt relevant viden om emnet, så vi kan udføre forskningen samt fortolke, hvad mentorerne har lært (Martin 2001).

At vi vælger denne form for undersøgelse, relaterer videnskabsteoretisk til den forståelse, at det optimale for menneskelig læring er, når de lærende er deltagende, aktive, samarbejdende og konstruerer egen viden (Bruner 1998). Ifølge Jerome Bruner er forestillinger om den lærendes bevidsthed eller ”mind” en forudsætning for, at man overhovedet bestræber sig på at uddanne eller danne andre (Bruner 1998). Vi forsøger derfor løbende gennem processen at danne os et billede af mentorernes bevidsthed, idet vi anvender spørgeskema **før** mentoruddannelsesdagen, vi observerer deres reaktioner og de forskellige medieringer **under** selve uddannelsesdagen, og vi afholder et fokusgruppeinterview **efter** mentoruddannelsesdagen.

Mentoruddannelsesdagen

Vi vælger at opdele vores del af uddannelsesdagen i to moduler: ét med fokus på teambuilding og kommunikation og ét med fokus på gruppeprocesser og konfliktforebyggelse, og vi anvender elementer fra de tre kreative redskaber i begge moduler. Ved at benytte Den Kreative Platform og LEGO Serious Play, ønsker vi at skabe en æstetisk læreproces, idet mentorerne gennem en mediering både lærer noget om sig selv og om de andre mentorer og samtidig omsætter implicit viden til eksplicit viden (Austring og Sørensen 2010).

Vi begynder vores modul med at anvende øvelser fra Den Kreative Platform. Den Kreative Platform er en metode til at skabe uhæmmet anvendelse af viden ved, at deltagerne kommer op på Den Kreative Platform, hvor de oplever et skabende nærvær, som ikke er bundet af faglige restriktioner, kultur og lignende (Hansen og Byrge 2007). De bliver her præsenteret for øvelser, hvor målet er, at de skal lære hinanden at kende, blandt andet ved at interviewe hinanden ud fra stimulikort⁷ og herefter præsentere hinanden for resten af holdet.



Vi vælger i forbindelse med starten på dette modul en handlingsorienteret og erfaringsbaseret tilgang inspireret af John Deweys "learning by doing" (Dewey 2005). Mentorerne kastes ud i øvelserne uden en grundig teoretisk introduktion til konceptet og uden nogen nævneværdig forklaring om, hvad undervisningen går ud på, og hvad vi forestiller os de kan bruge den til. Vi vælger denne tilgang, da vi mener, at det er den bedste til at få mentorerne op på platformen, hvor de 'ikke tænker, men bare gør' (Hansen og Byrge 2007). Dette bekræftes af mentorerne i fokusgruppen, som mener, at en lang introduktion ville fjerne spontaniteten, og at de ville have brugt energi på at tænke, i stedet for at handle. Det lader til at vores mål om, at mentorerne skal lære hinanden bedre at kende, i hele mentorgruppen såvel som i mentorparret, bliver indfriet. Dette bekræftes af en af informanterne, i fokusgruppen, i følgende udsagn:

"Jeg tænker, at hele teambuildingsdelen gør, at mentortruppen ser hinanden mere som en gruppe end bare som mentorpar ... det tror jeg, kommer til at styrke gruppen helt vildt."



Efter Den Kreative Platform skal mentorparrene i grupper arbejde med LEGO Serious Play men stadig med fokus på teambuilding og kommunikation. LEGO Serious Play er en metode til at facilitere dialog og konstruktiv kommunikation inden for grupper af mennesker, som er relateret til hinanden. Det er baseret på en overbevisning om, at alle kan bidrage til diskussionen, beslutningerne og udbyttet (LEGO Serious Play 2010). Målet er her, at mentorerne sidst i modulet skal bygge deres individuelle forståelser af og idé om 'Den gode

mentor', som skal lede frem til en fælles model af, hvad der kendetegner en god mentor. Didaktisk griber vi denne del an på en anden måde, end vi gjorde med Den Kreative Platform. Vi giver en forholdsvis grundig introduktion til LEGO Serious Play og tankerne bag at anvende det, samt hvad vi forestiller os, de kan bruge det til. Med David N. Perkins ord forsøger vi, at gøre "læringen hel" ved at skabe en sammenhængsforståelse hos mentorerne, så de ved, hvorfor vi skal bygge med LEGO, og hvad de kan få ud af det (Perkins 2009). Dette modtages godt, og mentorerne giver udtryk for, at de ikke ville kunne bygge en så detaljeret mentormodel uden introduktionen og de indledende øvelser.

⁷ Et stimulikort kan f.eks. indeholde ordene: sav, livret, visitkort, drømmejob, paraply, transportmiddel.

Derefter er overskrifterne gruppeprocesser og konfliktforebyggelse, hvor vi blandt andet introducer KUBUS-konceptet for dem. KUBUS er en ledelsesmodel med delt ledelse, som er udformet til ledelse af tværfagligt og selvorganiseret gruppearbejde i de tidlige faser af gruppeprocessen (Herlau 2006). I forhold til KUBUS giver vi, ligesom ved LEGO Serious Play, en introduktion til konceptet, hvorefter mentorerne arbejder med udvalgte redskaber, der sigter mod forventningsafklaring. Mentorerne skal i par udforme et succes-udfaldsrum og et socialt kodeks⁸, som kan danne baggrund for deres fremtidige samarbejde. Selvom mentorerne ikke bliver præsenteret for hele KUBUS-konceptet, giver de valgte redskaber god mening for dem, hvilket følgende citat illustrerer:

”Vi har lært hinanden lidt bedre at kende, vi har fået sat nogle mål og ved, hvad vi forventer af hinanden”.

Det er vores grundlæggende indtryk, at målene med mentoruddannelsesdagen er nået, hvilket vi vil argumentere teoretisk for i det følgende.

Transfer og mestringsforventning

Som det fremgår af vores problemformulering, er vores mål, at mentorerne efter uddannelsesdagen har en oplevelse af at være rustet til det mentorjob, de skal varetage. Den ene del af det, at føle sig rustet, handler om, at mentorerne føler, at de har nogle konkrete redskaber, de kan anvende i deres kommende mentorjob. Denne overførelse af læring og viden fra en situation til en anden omtales ofte som lærings- eller videnstransfer. Transferbegrebet indebærer, at man er i stand til at anvende det, man tidligere har lært og erfaret, i nye situationer eller kontekster (Wahlgren og Aarkrog 2012). For at dette kan lykkes, er det blandt andet vigtigt, at man kan se ligheder mellem situationen, hvor noget er lært og situationen, hvor det skal anvendes, hvilket vi er opmærksomme på i både planlægningen, gennemførelsen og evalueringen.

Den anden del i vores forståelse af at være rustet refererer vi til som det at være mentalt rustet. Med dette tænker vi på, at mentorerne både individuelt og gruppemæssigt har en følelse af, at de kan varetage opgaven, hvortil Banduras begreb *self efficacy* kan bruges som rettesnor for, hvorledes man kan fremme mentorernes oplevelse af at være rustet (Skaalvik 2007). *Self efficacy* eller mestringsforventning er en dimension ved personers selvopfattelse med vægt på, hvad de tror, de er i stand til at gøre (Skaalvik 2007). Personens mestringsforventninger er i høj grad et resultat af erfaringer med at beherske tilsvarende opgaver tidligere, hvorfor deres oplevelser på mentoruddannelsesdagen bliver vigtige. Vi har nemlig en tendens til at undgå situationer og aktiviteter med forventninger, som vi ikke tror, vi kan indfri (Skaalvik 2007). Stillet over for udfordringer vil personer, som tvivler på egne kompetencer, reducere indsatsen eller opgive. Personer, som har forventninger om at mestre udfordringerne, har derimod større mod til at gå løs på opgaverne og har større udholdenhed, når de møder problemer (Skaalvik 2007).

At være rustet

Det er vores opfattelse, at vi lykkedes med den dobbelte målsætning i forhold til mentorernes oplevelse af at være rustet, hvilket understøttes af følgende citat fra fokusgruppen:

⁸ I udfyldelsen af Succesudfaldsrum formulerer de deres tanker om fiasko og succes, for sig selv og for mentorparret. Det Sociale kodeks kan sammenlignes med en gruppekontrakt, hvori der formuleres konkrete aftaler for det forestående samarbejde.

”Jeg synes, man lærte noget personligt om hinanden, men samtidig også noget, som vi kan bruge i introdagene, for der handler det jo også om, at lære hinanden at kende. Jeg synes egentlig, man godt kan bruge mange af de tilgange der i introdagene.”

Denne mentor giver udtryk for, at de som gruppe har lært hinanden bedre at kende, hvilket giver dem en større forventning om mestring samtidig med, at de føler, at de kan bruge flere af redskaberne i deres arbejde med de nye studerende i introdagene - de ser altså mulighed for transfer.

Vi kunne ganske givet have anvendt andre og mere gængse teambuildingsmetoder, som for eksempel at skulle få et team over eller igennem nogle udendørs forhindringer. Disse teambuildingsøvelser kunne eventuelt give lignende resultater i forhold til den dobbelte målsætning, men vi var optaget af at afprøve de udvalgte redskaber, da de netop er nye og anvendelige alternativer til, hvad man plejer at gøre på læreruddannelsen.

Efterfølgende har vi erfaret, at mentorerne har fået en rigtig god start på deres mentorgerning. De har fået stor ros for deres engagement og måde at udfylde mentorrollen på både af studerende og undervisere. Mentorerne har anvendt flere af de redskaber, vi præsenterede dem for på uddannelsesdagen i arbejdet med de nye studerende for eksempel Socialt kodeks, Succesudfaldsrum og stimulikortene. Dette tyder altså på, mentorerne ikke bare *følte* sig rustet til mentorjobbet, men at de faktisk også var det.

Referencer

- Austring D. B. & Sørensen, M. (2010). **Æstetik og læring**. Grundbog om æstetiske læreprocesser. Hans Reizels forlag.
- Bruner, J. (1998). **Uddannelseskulturen**. København: Munksgaards Forlag
- Dewey, J. (2005). **Demokrati og uddannelse**. Klim.
- Hansen, S. & Byrge, C. (2007). **Den Kreative Platform**. 2. udgave. Aalborg universitet
- Herlau, H. & Tetzschner, H. (2006). **KUBUSkonceptet – prejektledelse og innovation**. 1. udgave, Forlaget Samfundslitteratur
- Jensen, U. H. (2009). **Evaluering og dokumentation af højskoleophold med mentorordning**. København: FFD – Folkehøjskolernes Forening i Danmark. Lokaliseret den 16. maj 2012. I: http://www.ffd.dk/media/31649376/z10952_mentorrap_web.pdf
- Kaiser, B. (2004). Mentorkarusellen. I: Kaiser, Birte, Korsbæk, Anni & Strager, Bente (red.). **Mentor: Den fleksible vejleder**. S. 226-286. Esbjerg: CVU Vest Press.
- Launsø, L., Olsen, L. & Rieper, O. (2011). **Forskning om og med mennesker – forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning**. 6 udgave. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). **Situeret læring og andre tekster**. Hans Reitzels Forlag.
- LEGO Serious Play (2010) **Open-source Introduction to LEGO Serious Play LEGO**: Billund, DK http://seriousplaypro.com/docs/LSP_Open_Source_Brochure.pdf, sidst set 10.5.2012
- Martin, L. A. (2001). **Large-group Processes as Action Reserch**. SAGE Publication.

- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999) **Mesterlære som aktuel læringsform**. København: Hans Reitzels Forlag.
- Perkins, D. N. (2009) **Making Learning Whole – How seven principles of teaching can transform education**. Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007) **Skolens læringsmiljø – selvopfattelse, motivation og læringsstrategier**. Akademisk Forlag
- Toft, B. S. & Hildebrandt, S. (2002). **Mentor – En hjertesag: Bliv en bedre leder for dig selv og andre**. København: Børsens Forlag.
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012) **Transfer: Kompetence i en professionel sammenhæng**. Aarhus universitetsforlag.

En pædagogisk-didaktisk præsentation af John Hatties feedbackmodel

– en læringsgenerator for opfyldelse af Fælles Mål?

Kirsten Hyldahl Pedersen

Cand.mag. Læring og forandringsprocesser.

Institut for Læring og Filosofi

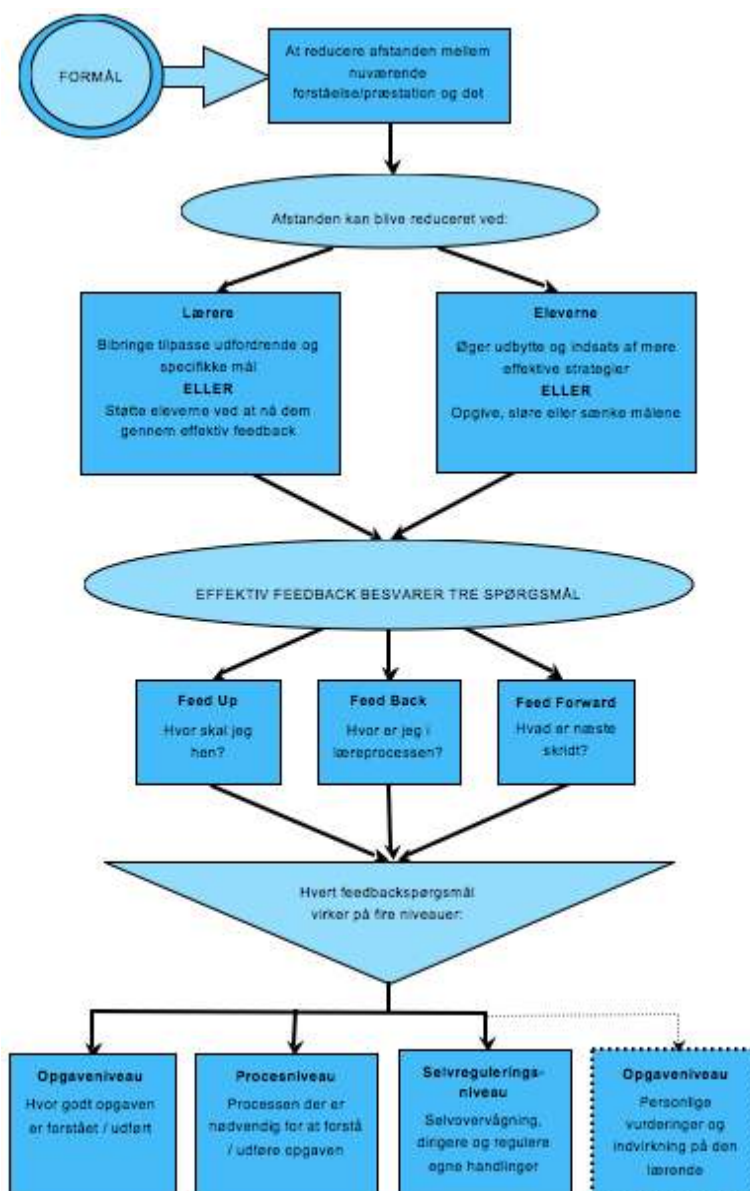
Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel tager udgangspunkt i den newzealandske professor John A. C. Hatties forskning om, hvordan lærerne, ved hjælp af feedback, kan øge elevernes læringsudbytte i undervisningen. Der lægges en pædagogisk-didaktisk vinkel på den feedbackmodel, som Hattie har udviklet med udgangspunkt i resultaterne fra sin forskningsundersøgelse. Artiklen forsøger at give inspiration til, hvordan lærerne kan udarbejde differentierede mål ud fra de mål, der er formuleret i det danske curriculum. Endvidere diskuteres, hvordan eleverne opnår de opsatte mål gennem effektiv feedback, der knytter sig til tre forskellige feedbackniveauer fra Hatties Feedbackmodel (Hattie 2009).

Feedback som vurdering for læring

I marts 2007 publicerede professor John A. C. Hattie fra University of Auckland, i samarbejde med sin kollega Helen Timberly, artiklen ”The Power of Feedback” i det anerkendte tidsskrift *Review of Educational Research*. Artiklen omhandlede udviklingen af en feedbackmodel (modellen gengives nedenstående), der skabte de bedste rammer for læring. Efterfølgende har Hattie udvidet sin forskning yderligere, og i 2009 udgav han bogen *Visible Learning*, som blev kaldt undervisningens hellige gral af det britiske tidsskrift *The Times Educational Supplement*. Interessen for Hatties feedbackmodel bredte sig globalt på skoler og uddannelsesinstitutioner, hvilket resulterede i hans anden bog *Visible Learning for Teachers*, der udkom i starten af 2012.



Figur 1: Feedbackmodellen (Efter Hattie 2009, s. 176⁹)

Hattie har i sine omfattende undersøgelser indsamlet data fra ca. 240 millioner studerende og elever, der primært stammer fra engelsktalende lande (Hattie 2012). Hatties undersøgelser berører de faktorer, der har størst indflydelse på elevernes læringsudbytte, og det er med udgangspunkt i disse resultater, at feedbackmodellen er udviklet. Kort fortalt mener Hattie, at den centrale didaktiske undervisningsstrategi for at øge elevernes læringsudbytte er, at læreren opsætter tydelige og forståelige læringsmål og anvender feedback i relation til disse mål (se figur 1.). Fokus på feedback som vurdering for læring har vundet indpas i store dele af verden, med foregangslande som Australien og New Zealand, hvor Hattie har afholdt workshops med henblik på at implementere feedbackmodellen i praksis (Hattie 2012). I Skandinavien har særligt Norge lagt sig i front inden for udviklingen af dette felt. Hatties nyudviklede teori rejser nogle interessante spørgsmål i forhold til undervisningen i den danske folkeskole og implementeringen af feedbackmodellen. Hvordan opsætter den enkelte lærer tydelige mål med udgangspunkt

⁹ Forfatterens oversættelse efter Hattie 2009 s. 176

i de danske Fælles Mål, og hvorledes knyttes feedback til disse mål, så læringsudbyttet øges i de danske folkeskoler?

Fælles Mål som kompetencemål

Undervisningen i folkeskolen styres af det danske curriculum Fælles Mål, hvilket indeholder de mål, som lærerne skal rette undervisningen imod. I 2009 blev Fælles Mål revideret til dens nuværende form, hvor målene sigter mod, hvad eleverne skal kunne og ikke, hvad de skal igennem. Der er derfor tale om kompetencemål. Ifølge den danske professor Jens Rasmussen fra Aarhus universitet, er kompetence en *at-kunne* kategori (Rasmussen 2012). En elev er altså kompetent, når vedkommende har tilegnet sig viden og færdigheder, som vedkommende kan anvende og forholde sig selvstændigt til. Ligeledes skal eleven, kunne reflektere over sin viden og sine færdigheder, og bruge disse til at løse forskellige situationer på en hensigtsmæssig måde (Rasmussen 2012). Danmark er ikke det eneste land, der har indført kompetencemål i deres curriculum. Udover Danmark har Norge og Tyskland indført kompetencemål, der sigter mod det gennemsnitlige forventningsniveau for, hvad eleverne skal nå. Dette betegnes normalmål.

Der er således kun én måltype, i form af normalmål, der gør sig gældende i det danske curriculum. Dette kan resultere i, at de svage elever bliver ladet tilbage, og at de stærke elever ikke udfordres optimalt, hvilket er i uoverensstemmelse med den danske folkeskolelovs §18, der omhandler kravet om undervisningsdifferentiering. Hvis der udover normalmålene blev indført minimumsmål, der fastsatte det grundlæggende forventningsniveau for, hvad alle elever skal opnå og maksimumsmål for det højeste forventningsniveau, der sættes til elevernes præstationer, så ville både de svage og stærke elever opnå en tilpas udfordring i skolen (Rasmussen 2012). Herudover vil de svage elevers forventning om mestring, kunne fremmes gennem succesoplevelser ved målopnåelse.

Målopnåelse gennem succeskriterier

Ét er, hvordan Fælles Mål *burde* være udarbejdet med henblik på at efterleve eksperternes anbefalinger. Andet er, at forholde sig til den virkelighed, som Fælles Mål i dag udgør for lærernes og elevernes daglige undervisning. Hvordan kan lærerne aktivt bruge den ovenstående viden om minimums-, normal- og maksimumsmål til at differentiere sin undervisning, så eleverne jf. Hatties feedbackmodel får opstillet tydelige og forståelige mål, der giver eleverne den tilpasse udfordring?

For at besvare dette spørgsmål spiller begrebet succeskriterium en væsentlig rolle. Ifølge Hattie vedrører succeskriterier viden om målet ved at definere kriterierne for, hvornår målet er nået (Hattie 2012, s. 50ff). Målene i Fælles Mål er i sig selv meget brede og kan indgå i mange undervisningssammenhænge. Det kan øge risikoen for, at lærerne blot shopper de mål, der passer til deres undervisningsforløb frem for at designe et undervisningsforløb, der retter sig specifikt mod udvalgte kompetencemål. Succeskriterierne kan være med til at definere målene, så de bliver mere konkrete og håndgribelige, hvilket i høj grad kvalificerer undervisningens fokus.

Med udgangspunkt i de førnævnte tre måltyper, kan succeskriterierne for det enkelte kompetencemål udfoldes gennem et minimums-, normal- og maksimumskriterium. Derved sigter minimumskriteriet mod det, alle eleverne i klassen som minimum skal opnå. Normalkriteriet sigter mod, hvad den gennemsnitlige elev skal opnå og maksimumskriteriet sigter mod det, som kun de dygtigste elever opnår. (Rasmussen 2012). Det betyder dog ikke, at eleverne skal inddeles i tre kategorier men derimod, at disse tre typer succeskriterier er et væsentligt udgangspunkt

for, at læreren kan nuancere og differentiere kriterierne yderligere med henblik på den enkelte elev.

Læreren definition af minimumskriterium

Men hvordan kan læreren helt konkret udarbejde succeskriterier for hvert enkelt mål? Her kan det være en stor hjælp at lade sig inspirere af en taksonomi til at definere kriterierne. Det skyldes, at en taksonomi i høj grad kan klargøre begreber i relation til de læringsniveauer, der skal defineres gennem de tre kriterietyper. De taksonomiske læringsniveauer eller -trin, bevæger sig fra at definere overfladelæring til dybdelæring. De indbefatter derfor en skala, hvorigennem læring kan redegøres og analyseres ved hjælp af en række centrale begreber, der er karakteristiske for det enkelte taksonomiske niveau. Taksonomierne repræsenterer udviklingen fra overfladelæringsniveau til et dybdelæringsniveau (Nielsen 2007). Et eksempel på et minimumskriterium er, at undervisningen i 6. klasse blandt andet, ifølge Fælles Mål Matematik, skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til, i arbejdet med tal og algebra, at forstå og anvende procentbegrebet. Minimumskriteriet kunne i denne sammenhæng defineres som: *Jeg kan forstå og beskrive, hvad procent betyder.*

Læreren definition af normal- og maksimumskriterium

Når normalkriteriet skal defineres kan der findes inspiration vha. SOLO taksonomiens relationelle niveau. På dette niveau skal elevens viden udvikles fra forståelse til beherskelse af færdigheder. Når viden anvendes på dette niveau, skal eleven besidde en dybere forståelse, hvilket betyder, at vedkommende kan integrere og relatere forskellige former for viden (Nielsen 2007; Biggs & Tang, 2007). I forhold til ovennævnte eksempel om forløbet i 6. klasses matematiktime, så kan normalkriteriet for eksempel lyde som følgende: *Jeg kan anvende enkel procentregning (jf. færdighedsregningsopgaver).*

Det sidste succeskriterium, der skal defineres, er maksimumskriteriet, og i denne definitionsproces kan taksonomiernes sidste niveau(er) være behjælpelige. Her skal kundskaber og færdigheder bringes i spil for at belyse en problemstilling eller undersøge den nærmere. Eleven skal således anvende sin integrerede viden i bearbejdningen af forskellige problemstillinger, hvilket er i overensstemmelse med Rasmussens definition af kompetencebegrebet (Nielsen 2007; Rasmussen 2012). Maksimumskriteriet i procentregningsforløbet i 6. klasse kunne for eksempel lyde som følgende: *Jeg kan anvende procentregning til at løse praktiske problemstillinger i forskellige sammenhænge (jf. problemregningsopgaver).* Maksimumskriteriet opnås som tidligere nævnt kun af de dygtigste elever i klassen (Rasmussen 2012).

De tre succeskriteriumstyper knytter sig således til tre læringstrin i tilegnelsesprocessen. Minimumskriteriet knytter sig til kundskab, normalkriteriet til både kundskab og færdighed og maksimumskriteriet til den fulde opfyldelse af kompetencemålet. Det betyder, at læreren kan anvende taksonomierne til at definere de nuværende undefinerede kundskaber og færdigheder i Fælles Mål. Det er helt centralt at det, ifølge Fælles Mål, er disse undefinerede kundskaber og færdigheder, der skal sætte eleverne i stand til at opfylde kompetencemålet ved at anvende dem i forskellige sammenhænge. I det ovenstående er der givet eksempler på, hvordan Fælles Mål kan differentieres gennem succeskriterier. Differentiering gennem succeskriterier kan ligeledes gælde for andre mål i skolen, så som sociale, kulturelle eller andre faglige mål end lige Fælles Mål. Det centrale ved differentieret målfastsættelse er, at eleven ved, hvor han eller hun er på vej hen, hvilket kan skabe mening for i enkeltes læreproces og ligeledes forårsage større forventning om mestring

Feedback som læringsgenerator

Mål og succeskriterier har ikke noget væsentlig værdi, hvis de ikke anvendes aktivt i undervisningen. Mål kommer ofte til at stå alene og glider ud af både lærerens, såvel som elevernes, bevidsthed. Det betyder, at undervisningen gang på gang ikke sigter direkte efter de opstillede kundskaber, færdigheder og kompetencer for elevernes læring. Det er her væsentligt at understrege vigtigheden af, at der er fokus på læreprocessen såvel som på målet for den. I Hatties optik er proces og mål begge grundlæggende elementer i læring, og bør derfor ikke adskilles. Det centrale er at fastholde målet, så både lærer og elev ved, hvad der navigeres efter i læreprocessen og dermed fastholder elevens motivation for at mestre målet. Men hvordan navigeres læreprocessen, så den bliver effektiv og udbytterig for eleven med henblik på tilegnelse af kundskaber, færdigheder og kompetencer? For at besvare dette spørgsmål skal vi se nærmere på feedbackbegrebet.

Feedback skal forstås som en faktor, der sigter mod at reducere kløften mellem det sted hvor eleven er, og der, hvor det er meningen, eleven skal være. Det vil sige mellem den tidligere eller nuværende præstation og elevens succeskriterier for læringsmålet. Feedback kan betragtes som konsekvensen af en præstation og endvidere som det, der kommer i anden omgang typisk efter at læreren giver en instruktion (Hattie 2009; Hattie 2012). Feedback kan i denne sammenhæng opfattes som det, eleven udtrykker, når vedkommende besvarer lærerens instruktion. Herefter vil læreren besvare elevens feedback ved at give eleven viden om forskellige områder af elevens forståelse eller præstation. Læreren skal derfor anvende elevens feedback til at afgøre, hvor vedkommende befinder sig i læreprocessen og samtidig bruge elevens succeskriterium for læringsmålet til at bibringe brugbar feedback, der kan hjælpe eleven videre mod målet. Læreren fremadrettede feedback har til hensigt at drive eleven fremad i læreprocessen, og er dermed generator for progressionen i elevens læring.

Feedback på opgavestadiet og udviklingen af kundskab

Ifølge Hattie kan feedback relateres til tre forskellige stadier i forbindelse med elevernes udvikling fra overfladelæring til dybdelæring. Det første stadie omhandler, hvor godt læringsopgaven er forstået eller udført, og knytter sig i høj grad til udviklingen af kundskab. Det skyldes, at den feedback der er rettet mod dette stadie, er indholds- og vidensorienteret. Denne feedback fokuserer på fejlfortolkning af viden, gennem hvad der er korrekt og ukorrekt, da dette understøtter opbygningen af en overfladisk forståelse. I udviklingen af kundskab er udøvende feedback væsentligt, hvilket vil sige, at læreren ofte skal bibringe feedback ved brug af direkte svar (Hattie og Timberly 2007). Et eksempel på udøvende feedback på opgavestadiet kunne lyde på følgende måde:

”Dit succeskriterium var at strukturere din redegørelse i den rækkefølge, som det skete. Du har skrevet de første ting, du gjorde først, men derefter bliver det rodet. Du er nødt til at gennemgå det, du har skrevet og sætte tingene i den rækkefølge, som de skete og derefter skrive tingenes rækkefølge igen” (Hattie 2012¹⁰).

Hvis eleven derimod ikke besidder nogen viden på området og dermed mangler viden om indholdet, skal læreren anvende instruktion til at hjælpe eleven videre i læreprocessen frem for feedback (Hattie og Timberly 2007). Feedback på opgavestadiet fokuserer således på den grundlæggende viden om og forståelse af læringsstoffet, hvilket understøtter udviklingen af kundskab hos eleven. Feedback på opgavestadiet kan altså understøtte eleverne i at opnå minimumskriteriet ved at stilladsere elevens vidensudvikling (Biggs og Tang 2007). For at eleven

¹⁰ Forfatterens oversættelse.

kan opnå en dybere forståelse og dermed i fremtiden udføre læringsopgaven bedre, er det nødvendigt, at læreren giver feedback, der retter sig mod det andet stadie, hvilket omhandler den proces, der er nødvendig for at forstå, og udføre opgaven optimalt.

Feedback på processtadiet & udvikling af kundskab og færdighed

Processtadiet knytter sig ikke blot til videreudviklingen af kundskaber, men også til udviklingen af færdigheder. Udviklingen af kundskaber og færdigheder styrker hinanden dialektisk, da en nyudviklet færdighed kan understøtte kundskab, således at der opnås en dybere viden for læringsstoffet. Ligeledes understøtter kundskab udviklingen af færdigheder, da en grundlæggende viden kan gøre udviklingen af en færdighed mere følgerigtig for eleven. Med følgerigtig menes der, at eleven opnår en dybere forståelse og indsigt i, hvorfor vedkommende gør som han gør. F.eks. giver udregningen af procent mere mening for eleven, hvis denne har en grundlæggende forståelse af procentbegrebet. Eleven kan således forholde sig til den strategi, vedkommende vælger/fravælger til forskellige læringsopgaver. Grunden til at færdigheder i høj grad kan, udvikles på dette stadie er, at lærerens feedback omhandler igangsættelsen og udviklingen af læringsstrategier. Ligeledes fokuseres der på, hvordan eleverne kan udvikle fejl-detektering, altså gennemskue fejl og lære af disse, hvorefter de kan ændre og vælge andre læringsstrategier til at løse læringsopgaven med (Hattie og Timberly 2007). Færdigheder kræver, som tidligere nævnt i artiklen, at forståelse udvikles til beherskelse, og der kan i den sammenhæng være tale om både praktiske og mentale strategier. For at eleverne kan opnå en optimal dybdegående forståelse, der kan sætte dem i stand til at udføre læringsopgaver selvstændigt og reflektivt er det nødvendigt, at læreren giver feedback, der retter sig mod det tredje stadie, hvilket berører selvovervågning samt dirigering og regulering af forskellige læringsaktioner (Ibid.).

Feedback på selvreguleringsstadiet & udvikling af kompetence

Selvreguleringsstadiet er således det tredje og sidste stadie i elevens progressive læringsproces. Når en elev er selvregulerende betyder det, at vedkommende tager medansvar for læreprocessen og derigennem forholder sig selvstændigt til læringsopgaven. Feedback, der er rettet mod det selvregulerende stadie, fokuserer derfor på at udvikle elevens færdigheder i at søge, modtage og imødekomme feedback. Herudover sigter lærerens feedback mod, at eleven anvender sine kundskaber og færdigheder selvstændigt i form af den viden, og de strategier, som vedkommende har tilegnet sig. Læreren bibringer derfor kun instrumentel feedback i form af hints og åbne spørgsmål (Hattie og Timberly 2007). Et eksempel på en sådan feedback kunne lyde således:

”Du har tjekket dit svar i facitlisten og fundet ud af, at det er forkert. Har du en idé om, hvorfor det er forkert? Hvilken strategi brugte du? Kan du komme i tanke om en anden strategi? Hvordan kan du ellers finde ud af, om du har ret?” (Hattie 2012)

Denne feedbackform er med til at øge elevernes refleksion og selvstændighed, hvilket gør denne feedback kompetencefremmende i relation til Jens Rasmussen definition af kompetencebegrebet. Det betyder ligeledes, at elever kan opfylde maksimumskriteriet og dermed opfylde læringsmålet til fulde (Biggs og Tang 2007).

Mål og feedback - vejen til et større læringsudbytte

Det kan synes som en stor mundfuld at bevæge sig ind i at definere succeskriterier for eleverne. Men det er nødvendigt at klargøre elevens mål med læreprocessen for at optimere udbyttet

af denne. Der kan sættes spørgsmålstejn ved, om Hatties feedbackmodel er for målstyret og derfor vil fremme fænomenet ”teaching to the test”. Fænomenet refererer til en forståelse af curriculum, hvor læreren begrænser sig til at fokusere ensidigt på resultater frem for mere holistisk på læreprocessen som helhed. Men som nævnt tidligere, så kan mål også sættes for andre dele af læreprocessen og ikke kun for dem i Fælles Mål. At synlige mål indføres i folkeskolen er ikke nødvendigvis ensbetydende med, at det udelukkende er målene i det danske curriculum, der sigtes efter. Den danske folkeskole har også mange andre mål på agendaen. Desuden er elevers skoleoplevelse ofte karakteriseret ved en følelse af afmagt i undervisningen og i forhold til deres egen læreproces. Hattie anvender følgende beskrivelse:

”forstil dig, at jeg simpelthen blev bedt om at sætte mig ind i din bil og køre, i en ubestemt periode, og jeg vil fortælle dig, hvornår du er ankommet (hvis du overhovedet ankommer)” (Hattie 2012).

Afmagtsfølelsen skyldes, at eleverne ikke ved, hvor de er på vej hen i ”lærernes” undervisning. Det kan virke demotiverende og mindsker ligeledes elevens mulighed for at tage medansvar for sin egen læreproces i skolen. Fastsættelsen af mål og succeskriterier knyttet til feedback, er derfor centralt i arbejdet med, at øge elevernes forståelse af egen læring via indsats, motivation, forventning om mestring og selvregulering. Dette gælder ikke blot læring med henblik på de faglige mål i Fælles Mål, men kan ligeledes anvendes i forbindelse med andre faglige-, trivsels-, kulturelle- og sociale mål for skolens elever.

Referencer

- Biggs, J. B. & Tang, C. (2007). **Teaching for Quality Learning at University – What the Student Does.** (3. Edt.) England: Open University Press
- Hattie, J. A. C. (2009). **Visible Learning a synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement.** Oxon: Routledge.
- Hattie, J. A. C. (2012). **Visible Learning for Teachers maximizing impact on learning.** Oxon: Routledge.
- Hattie, J. A. C. & Timberly, H. (2007). The Power of Feedback. **Review of Educational Research**, 1, 81-112
- Pedersen, K. H. (2012). **Formativ Feedback - en kritisk analyse af John Hatties feedbackmodel og dens implementering i praksis.** Danmark: Aalborg Universitet.
- Moen, E. (2006). **Da slipp du å sitt der å vær dum – en fenomenologisk studie av gutters opplevelse knyttet til bruk av læringsstrategier.** Aarhus: Tapir akademisk forlag
- Nielsen, N. G. (2007). Mål, i effektiv undervisning. I: Brodersen, P. et al. **Effektiv Undervisning - Didaktiske nærbilleder fra klasserummet.** Gyldendals Lærerbibliotek. København: Nordisk forlag A/S
- Rasmussen, J. (2012) Innovation og kreativitet i en kompetencemålstyret skole, i Innovation i skolen, **Kvan Tidsskrift for læreruddannelse og skole.** Aarhus C.

Tiltag til støtte af kvaliteten i undervisningsdesignet

Tina Risager

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

Abstract

Artiklen er skrevet på baggrund af resultaterne fra et feltarbejde, som blev udført blandt social- og sundhedsmedarbejdere. De deltog i kompetenceudviklende undervisning i 2 gange 14 dage, inden de skulle i praktik på kommunens plejecentre. Medarbejderne var ved forløbets opstart helt nye i faget, og de havde aldrig mødt hinanden før. Artiklen argumenterer for, at en undervisningskonsulent med fordel kan indsamle viden om medarbejdernes oplevelser i konteksten og anvende disse til forbedring af designet af fremtidige undervisnings- og kompetenceudviklingsforløb.

Indledning

I artiklen diskuteres, hvilke didaktiske tiltag en konsulent kan anvende for at styrke undervisningsdesignet og fremme læring for medarbejderne. Fokus rettes på medarbejderes svar i et spørgeskema med kvalitative svarmuligheder. I spørgeskemaet er interessen at forstå og kende oplevelsen af det sociale miljø og muligheden for interkulturel læring i konteksten på kompetenceudviklingsforløbet.

Medarbejderne i undervisningsforløbet indvilligede i at tilkendegive, hvilke oplevelser de havde på udvalgte områder af det samlede forløb. De blev oplyst om, at tilkendegivelserne ville blive anvendt til at øge kvaliteten af undervisningsdesignet og det samlede undervisningsforløb for kommende hold.

Fortolkning af medarbejdernes svar, gav anledning til at fremhæve særligt tre områder i undervisningsforløbet, hvor medarbejderne tilkendegav, at de oplevede manglende sammenhæng og forvirring. I det følgende anbefales rammesætning, kontraktering og rammeprogrammer som potentielle tiltag, der kan forbedre kvaliteten af designet og styrke den interkulturelle læring.

Teoretisk metode

Feltarbejdet havde et forståelsesorienteret sigte og undersøgte, hvordan medarbejderne oplevede forhold i det sociale miljø i organisationskulturen, og hvordan de oplevede vilkårene for interkulturel læring i konteksten, - interkulturel læring forstås som den læring der sker mellem medarbejderne. Medarbejdernes svar blev fortolket ved hjælp af den filosofiske hermeneutik. Den nye viden medarbejderne bidrog med, skulle konsulenten anvende til at designe understøttende fremgangsmåder i undervisningen, som styrker den interkulturelle læring. Her er forforståelsen for konsulentens design udsprunget af Luhmanns systemteori. Systemteorien har sit fokus på relationen mellem aktører og de sociale sammenhænge i en given kontekst. Luhmann beskriver, at vi fra en bestemt position kan forstås som et autopoietisk system, som er selvrefererende og altid vil påvirke den relation vi indgår i (Luhmann 1995, s. 12).

”Vi er således på den ene side lukkede for informationer udefra, mens vi på den anden side er i konstant kommunikativ udveksling med selv samme omgivelser, gennem indre justeringer af disse meningsstrukturer.” (Luhmann, 1995)

Medarbejdernes svar blev fortolket via antropolog og Professor Cathrine Hasses kultur- og læringsforståelse. Hasses kulturforståelse er dynamisk og beskriver kultur som noget vi ”gør” i forbindelse med, at vi in- og ekskluderer forbindelser i praksis (Hasse 2011, s. 35). I denne kultur skabes kulturmarkører, som er ”et forgrenet netværk af relaterede betydninger” (Hasse 2011, s. 149). Hasse er inspireret af Lave og Wenger (2003, s. 38), som argumenterer for, at nyankomne lægger mærke til, hvordan de erfarne sætter tolkningsramme i en kultur. Derefter forsøger de nyankomne at inkluderes i denne kultur (Hasse 2011, s. 180). Med hensyn til læringsforståelsen er Hasse inspireret af Batesons teori om læringstrin (Hasse 2011, s. 149). Der er mulighed for at bevæge sig til nye læringstrin gennem ”forbløffelser”, det vil sige opnå

”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 og Laursen 2007, s. 54)

Empirisk metode

Fremgangsmåden i mit etnografiske feltarbejde, bestod af spørgeskemaer med kvalitative svarmuligheder og deltagende observationer (Kvale 2009, s. 341). De tre forskningsspørgsmål lød: Hvordan skabes understøttende fremgangsmåder, som styrker den interkulturelle læring? Hvordan oplever medarbejderne den interkulturelle læring i denne kontekst? Hvordan oplever medarbejderne forhold i det sociale miljø i organisationskulturen?

Forskningsspørgsmålene blev besvaret via syv spørgsmål i spørgeskemaet. Ved hvert spørgsmål blev givet plads til at uddybe svar. Spørgsmålene var primært åbne med mulighed for, at deltagerne kunne svare så frit som muligt. I svarene tilkendegav medarbejderne deres oplevelser angående det sociale miljø og muligheden for tværgående læring i konteksten.

Ved anvendelsen af denne empiriske metode er det vurderet, at den enkelte deltager har mulighed for at svare uden at skulle tilkendegive holdninger overfor de andre deltagere. En ulempe ved dette er dog, at deltagerne ikke alle har gode forudsætninger for at svare skriftligt. Svarene sammenholdes med deltagende observationer, der blev foretaget og systematisk nedskrevet i logbog.

Rammesætning

Medarbejderne tilkendegiver i forhold til deres oplevelser ved gruppearbejde, at: ”vi mister fokus”, ”taler om noget andet”, ”så går de ud og ryger” mv. Sammenholdt med deltagerobservationerne blev disse og andre svar fortolket. Observationerne viser en irritation mellem medarbejderne. Irritationen ses i gestikulationer og kropslige udtryk, som for eksempel træk på skuldrene og undvigende blikke. Nogle forsøger at få gruppearbejdet til at fungere og andre forlader gruppen eller mister det faglige fokus.

Med udgangspunkt i en systemteoretisk forståelse, må konsulent fremme refleksive processer, som giver medarbejderne mulighed for at stige i læringstrin. Konsulent anbefales at rammesætte konteksten for medarbejderne, så der skabes tryghed og mulighed for læring. Rammesætningen kan blandt andet indeholde styring af, hvem der sidder på hvilke pladser, hvem der er i gruppe sammen, hvordan taletiden i gruppen fordeles og hvorvidt gruppen skal

arbejde produktorienteret. Konsulenten kan bevidstgøres i forhold til Lave og Wengers beskrivelse af det ansvar, der hviler på den erfarne som bestemmende for tolkningsrammen. De nyankomne ser på den erfarne og søger at opnå ”fuld deltagelse” (Lave og Wenger 2003, s. 38). Hermed fremmes muligheden for inklusion i kulturen. Ved at rammesætte kan konsulenten i højere grad påvirke kulturmarkører, så de får et positivt udtryk. Herigennem kan konsulenten skabe understøttende fremgangsmåder, som styrker muligheden for interkulturel læring.

Kontraktering

Medarbejdernes svar tilkendegiver, at der ikke er en tydelig tolkningsramme og samarbejdsaf-tale mellem dem. Følgende er udpluk af citater fra nogle af medarbejderne: ”De unge sidder og ser på mobil”, ”småsnakken i undervisningen”, ”så går hun ud hele tiden” og ”det får jeg ikke noget ud af”. Observationerne af det sociale aspekt i organisationskulturen tegner et billede af medarbejdere, som forsøger at føle sig frem i relationen med hinanden. De kender ikke hinanden og der er ikke noget ”kollektivt lært” (Hasse 2011 s. 211). Konsulenten anses som den erfarne i konteksten og som den, der primært sætter tolkningsrammen. Derfor anbefales konsulenten at tage initiativ til kontraktering med medarbejderne. Kontrakten skal bidrage til en følelse af tryghed og ”kollektiv konsensus om tolkninger af relationer” (Hasse 2011 s. 211). I kontrakten kan der beskrives fælles regler for pauser, mobiltelefoner, spising mv. Ligeledes kan kontrakten udfyldes i en proces, hvor medarbejderne reflekterer over tematikkerne: ambitioner, respekt, aktivitet og deltagelse, fleksibilitet, konflikter mv. Det anbefales, at konsulenten medtænker, hvordan og hvornår kontrakten evalueres sammen med medarbejderne. Processen, hvor kontrakten udfyldes, kan indeholde individuelt arbejde og derefter fælles refleksioner i plenum, hvor konsulenten sætter tolkningsrammen. Ved at konsulenten sætter tolkningsrammen reduceres risikoen for, at der mellem medarbejderne sker en eksklusion af det sociale fællesskab. Konsulenten understøtter positive refleksioner og samarbejds-aftaler, som efterfølgende kan udvikles til en kollektivt lært kulturmarkør.

Rammeprogram

Den overordnede styring og koordinering af undervisningsforløbet kommenteres også af medarbejderne. Disse er tilkendegivelser stammer fra medarbejdernes som svar på spørgsmålene: ”Hvem er den gennemgående leder?”, ”forvirring over hvordan sammenhængen er mellem de forskellige fag”. I observationerne ses, at medarbejderne stiller mange afklarende spørgsmål, bliver forvirrede og bruger energi på at forstå sammenhæng i forløbet. På nuværende tidspunkt ligger koordineringen af det samlede forløb udenfor konsulentens råderum. Det anbefales, at konsulenten i fællesskab med ledelsen udarbejder et rammeprogram, som skal bidrage til at reducere forvirring og usikkerhed. Dette vil give medarbejderne en forståelse for det overordnede formål og dermed bedre vilkår for læring.

Rammeprogrammet kan med fordel rumme informationer angående de praktiske forhold såvel som informationer angående fag og processer. Med udgangspunkt i den systemteoretiske forståelse angående autopoiesis kan ledelse og konsulent fremme kommunikationen og italesætte interne forståelser. På denne måde kan der ske kobling mellem ledelsens, konsulentens og medarbejdernes autopoietiske systemer. Kommunen og uddannelsesinstitutionen kan bidrage til rammeprogrammet angående formål og de praktiske forhold angående kompetenceudviklingsforløbet. Konsulenterne kan bidrage med en kort beskrivelse af de forskellige fags indhold af temaer, øvelser og processer. Hermed kan medarbejderne inden undervisningsforløbet opstart få overblik over, hvordan processen vil forløbe. Herudover kan konsulenterne få indblik i hinandens tanker angående design af undervisningen.

Afslutning

Med udgangspunkt i den filosofiske hermeneutik søges det meningsskabende for medarbejderne. Deres udsagn efterlyste rammesætning og tryghed i undervisningsforløbet. Det anbefales, at konsulenten tager ansvar for denne rammesætning for eksempel ved at tage initiativ til kontrakter mellem medarbejderne og udformning af et rammeprogram. Tiltag som dette vil kunne forebygge forvirring og styrke kvaliteten af det samlede undervisningsforløb. Derudover kan konsulenten i undervisningsforløbet i højere grad kontrollere, at det bliver positive og læringsfremmende kulturmarkører, som bliver kollektivt lærte. I undervisningsdesignet kan konsulenten sikre, at der fremmes fælles refleksioner og ”forbløffelser”.

Konsulentens samarbejde med undervisningsinstitutionen og kommunen må styrkes for at medarbejderne kan opleve sammenhæng og progression i det samlede forløb. Den tryghed medarbejderne oplever, når der er styr på rammerne vil medføre, at betingelserne for læring øges. Medarbejdernes tilkendegivelser angående deres oplevelser på udvalgte områder af det samlede forløb, kan bidrage med værdifulde oplysninger, som kan medtænkes i fremtidige konsulentopgaver. Formår konsulenten at inddrage rammesætning, kontraktering og rammeprogram i designet kan det således styrke medarbejdernes mulighed for tværgående læring.

Referencer

- Hasse, C. (2011).** Kulturanalyse i organisationer. (1.udgave). **Samfundslitteratur.**
- Keiding, T. B. & Laursen, E. (2007).** Gregory Bateson - Systemisk læringsteori. I: Ritchie, T. (Red.). Teorier om læring – en læringspsykologisk antologi. **Billesø & Baltzer, Værløse.**
- Kvale, S. (2010).** Interview – introduktion til et håndværk. (2. udgave). **Hans Reitzels Forlag.**
- Lave, J. & Wenger, E. (2003).** Situeret læring – og andre tekster. **Hans Reitzels Forlag, København.**
- Luhmann, N. (1995).** Social systems. **Stanford University Press.**
- Thisted, J. (2009).** Forskningsmetode i praksis. **Munksgaard Danmark.**

Inno hva' for noget?

- om innovationsforståelse og -udvikling i gymnasiekulturen

Janne Holt

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

Abstract

Artiklen søger at vise, hvordan en gruppe gymnasieelevers møde med handelsskolekulturens innovationsforståelse i forbindelse med deltagelse i en innovationsworkshop medfører en bevidstgørelse om egen kultur og om den innovationsforståelse, der giver mening inden for denne kultur. Artiklen peger derfor på, at det almene gymnasiums arbejde med at indkredse en innovationsforståelse, der er i overensstemmelse med gymnasieskolens kultur og dannelsesformål, kan hente værdifuld erfaring i dette kulturmøde. Med inddragelse af Ziehes kulturanalytiske forståelse af de unges aktuelle læringsproblemer i skolen argumenteres endvidere for, at gymnasieelevernes læringsproces tilmed understøttes af workshoppen og konkurrencens læringsrammer.

Innovation i gymnasieskolen

Innovation og udvikling af innovative evner fylder stadig mere i uddannelsesdiskursen, og med gymnasireformen i 2005 er innovation ligeledes blevet en del af gymnasieskolernes formål, idet samtlige gymnasiale uddannelser er forpligtet på at udvikle elevernes innovative evner (Undervisningsministeriet 2005).

Det er nyt for det almene gymnasium (stx) at arbejde med innovation og udvikling af innovative evner, mens innovation set som produktudvikling og iværksætteri har en længere tradition på både det tekniske gymnasium (htx) og handelsgymnasiet (hhx). På stx står man derfor overfor at skulle gøre sig nogle erfaringer med innovationsudvikling og indkredsning af en innovationsforståelse, der matcher ungdomsuddannelsens specifikke formål og kultur.

Et forskningsprojekt i Region Hovedstaden undersøger netop, hvordan der arbejdes med innovation i de forskellige gymnasiale uddannelser (Christensen m.fl. 2011). Evalueringsrapporten fra dette forskningsprojekt peger på tre aktuelle innovationsforståelser, der kan spores i de gennemførte innovationsforløb (Christensen m.fl. 2011: 21):

1. En teknisk-økonomisk, hvor det primære er at finde på noget nyt, der kan skabe konkret værdi for andre på et marked
2. En alment-reflekteret, hvor det handler om at nytænke og forbedre et domæne på baggrund af viden og etiske refleksioner
3. En fag-faglig, hvor fokus er på at tænke nyt og kreativt i forhold til faglige problemstillinger

Evalueringsrapporten konkluderer, at innovationsforløbene i overvejende grad - også på stx - har en teknisk-økonomisk innovationsforståelse, og kun meget få anvender elementer fra de andre innovationsforståelser. Evaluatorene argumenterer imidlertid for, at det ud fra de gymnasiale uddannelsers formålsparagraffer er:

”oplagt at aplikere kombinationen af en teknisk-økonomisk og en alment-reflekeret innovationsforståelse på htx og hhx, mens kombinationen af en fag-faglig og en alment-reflekeret innovationsforståelse virker mere oplagt på stx.” (Christensen m.fl. 2011, s. 154).

At der på det almene gymnasium skal og bør arbejdes med en anden innovationsforståelse end den meget udbredte teknisk-økonomiske forståelse, giver umiddelbart god mening. Jeg vil dog ud fra min empiriske undersøgelse nuancere billedet en smule og i det følgende argumentere for, at der for det almene gymnasium er noget at hente i mødet med den teknisk-økonomiske innovationsforståelse. Dette handler dels om kulturmødets bevidstgørende effekt og dels om de læringsmæssige rammer, der ofte implicit følger med den teknisk-økonomiske innovationsforståelse.

Gymnasieelever i innovationskonkurrence

Gennem en fortælling om en gruppe gymnasieelevers deltagelse i en regional innovationskonkurrence, med workshopholdere fra handelsskolen, er det mit ønske at vise, hvordan mødet med en anden ungdomsuddannelseskultur, der har en større og en anden tradition for at arbejde med innovation, tydeliggør kulturforskelle og bevidstgør eleverne om, hvad de står for, og hvordan de ser innovation.

Min tese er, at kulturmødet ikke kun medfører en bevidstgørelse hos gymnasieeleverne, men samtidig er en god scene for at blive klogere på, hvilke værdier der er på spil i gymnasiekulturen for herigennem at kunne pege på nogle aspekter ved en meningsfuld innovationsforståelse inden for denne kultur. Det er denne tese, den resterende del af artiklen vil søge at eftervise og argumentere for.

Synet på kulturmødet som et relevant felt er inspireret af Ehn og Löfgren, der nævner det dramatiserede kulturmøde som en god mulighed til at få øje på det kulturelle, der ellers er pakket ind i hverdagens udradikale selvfølgheder (Ehn og Löfgren 2006). Modsætninger skærper hinanden og fremtvinger tydelige markeringer af grænser mellem ”os” og ”dem”. Det kulturelle føres op til bevidsthedens udsigtspunkt og markeres med udtryk som: ”Sådan gør vi” og ”Sådan tænker vi” (Ehn og Löfgren 2006). Jeg er dog samtidig opmærksom på, at kontrasttænkningen har tendens til at overdrive særtræk og derfor risikerer at føre til overfortolkning og stereotypisering (Hastrup 2004). Det er vigtigt også at have øje for ligheder på tværs af kulturer og forskelle inden for den enkelte kultur. Bag denne forståelse og bag artiklen generelt ligger et kultursyn, der tager afsæt i en bred forståelse af kultur, inspireret af Gullestrup, hvor de enkelte kulturer ses som flydende og foranderlige samt uden klare og entydige grænser (Gullestrup 2003).

Med min tese, kulturteoretiske ståsted og rapportens konklusioner som en del af min bevidstgjorte forforståelse mødte jeg gymnasieeleverne første gang på workshoppen og efterfølgende til et fokusgruppeinterview på gymnasiet. Jeg bestræbte mig imidlertid på at sætte denne forforståelse i parentes og observere samt interviewe gymnasieeleverne med henblik på at udlede deres forståelser, oplevelser og motiver. Denne bestræbelse på at forholde mig åbent og objektivt i min empiriindsamling og sidenhen i min analyse sker velvidende om, at uanset hvor umage jeg gør mig, vil min forforståelse, kulturelle baggrund og blotte tilstedeværelse få betydning for udfaldet af undersøgelsen (Ehn og Löfgren 2006).

I det følgende vil jeg fremlægge min empiriske undersøgelse som en fortælling. Den narrative fremgangsmåde er valgt, da fortællingen ifølge Bruner er gennemgående for såvel selvforståelsen som læringen, og da det først og fremmest er gennem vores fortællinger, at vi konstruerer en version af os selv i verden (Bruner 2004). Dalsgaard hæfter sig endvidere ved, at fortællingen er en effektiv fremstillingsform, da læseren her får mulighed for at komme tæt på og forstå informanternes følelser og forestillinger (Dalsgaard 2003).

Efter empiripræsentationen søger jeg at argumentere for min tese om, at kulturmødet vitterligt gør eleverne mere bevidste om egen kultur og innovationsforståelse. Dette gør jeg ved at undersøge elevernes bevidste refleksioner for at få øje på det, Ziehe kalder betydningsstrukturer (Ziehe 2007). Disse strukturer kan ifølge Ziehe imidlertid ikke tages for pålydende, men må efterfølgende tolkes med henblik på at skabe en sammenhængsforståelse ud fra de mere ubevidste og bagvedliggende meningsstrukturer. Dette andet trin i Ziehes kulturanalyse giver mig mulighed for at komme endnu tættere på kulturen i det almene gymnasium og herigennem pege på centrale elementer i en innovationsforståelse, der giver mening i denne kultur. Ziehes kulturanalytiske tilgang har yderligere et tolkningsniveau, idet de skjulte meningsstrukturer efterfølgende skal undersøges for mere generelle meningssystemer. I forbindelse med dette tredje trin opstår en fortolkningsramme for den ”forbløffende” opdagelse, jeg gjorde undervejs nemlig, at konkurrencens og workshoppens læringsrammer virkede støttende for gruppens læreproces. Med Ziehes karakteristik af ungdomskulturens generelle læringsproblemer kan jeg netop begrunde, hvorfor denne læringsramme virker befordrende for gymnasiegruppens læring (Ziehe 2007).

Kulturmødet som forstyrrelse

Min empiriske undersøgelse tager afsæt i, at fem gymnasielever fra 2.g med samfundsfag på A-niveau indvilliger i at deltage i en regional innovationskonkurrence for elever på ungdomsuddannelserne. Eleverne har ikke megen erfaring med innovation men synes umiddelbart, at oplægget lyder spændende og anderledes.

På den udleverede folder om konkurrencen omtales innovation som et bredt begreb og beskrives som:

”en proces, hvor man ser muligheden, får en idé, gennemfører den, og hvor ideen skaber værdi. Værdiskabelsen behøver dog ikke nødvendigvis at være af økonomisk art.”

Videre i folderen nævnes tre kategorier, som ideerne kan høre under: produkt-, proces- eller social innovation. Gruppen har endnu ikke udviklet en færdig idé, men har dog talt sammen om, at de gerne vil komme op med en idé, der kan bringe unge og ældre tættere sammen kombineret med, at de unge kan få hjælp til ”livet som sådan”. Denne idé bakkes op af deres samfundsfaglærer som en idé, der må karakteriseres som værende en social innovation.

Med dette i bagagen drager fem-mandsgruppen på en todages workshop langt væk fra deres gymnasium i naturskønne omgivelser. Ikke lang tid efter ankomsten går det op for gruppen, at de adskiller sig fra de fleste andre deltagere både i forhold til deres idéns karakter og i forhold til hvor meget, de har arbejdet med ideen. I løbet af workshoppens første timer bliver de desuden præsenteret for begreber, de ikke kender og ikke har arbejdet med før: forretningsplan, markedsanalyse og kundesegmenter. De oplever, at de fleste andre grupper har erfaring med disse begreber, og at mange grupper allerede har anvendt begreberne i forbindelse med deres

idé. Samtidig får gruppen øje på, at de har en helt anden tilgang til innovation, og at de som nogle af de eneste kommer med en idé, der ikke har et økonomisk sigte. En af eleverne udtrykker det efterfølgende således:

”Vores idé gik jo ikke ud på at tjene penge, men det kunne vi mærke, at de andre kørte meget på. Det havde vi overhovedet ikke tænkt over. Det var bare en idé, vi ville give væk!”

Gruppen har svært ved at se, hvordan deres idé kan passe ind i workshoppens koncept, og de har en del korrespondance med workshopholderne. En anden elev fortæller:

”Workshopledere sagde direkte til os, at vi ikke kunne tjene penge på vores idé. Og så måtte vi jo så sætte os ned sammen, og der blev vi jo nok grebet lidt af panik.”

De opgiver efterfølgende deres oprindelige idé, da de ikke kan se, hvordan de kan arbejde videre med den inden for de gældende rammer.

Da jeg møder dem på workshoppen, er de netop i denne frustrationsfase og virker meget opgivende. De oplever imidlertid en støtte fra workshopholderne, der får dem til at arbejde videre. Efter den første halve dag på workshoppen har de fundet den idé, de vil arbejde videre med, og som de efterfølgende faktisk går videre til semifinalen med. Gruppens idé går kort fortalt ud på at mindske frafaldet i ungdomsuddannelser ved at guide folkeskoleelever til at træffe mere kvalificerede valg gennem elev-til-elev-rådgivning. Tanken er, at folkeskoleelever via en hjemmeside kan kontakte en slags mentorer fra ungdomsuddannelserne, der kan vejlede dem på baggrund af egne erfaringer. Denne idé er stadig meget anderledes end de andre grupper, men de får den fornødne opbakning til at tro på deres idé. Følelsen af at stå for noget andet end de andre, giver dem endda et skub og en motivation til at arbejde endnu hårdere.

”Jeg synes jo også, det er sjovere, at det er anderledes fra de andres, det er mere specielt. Ja, jeg synes egentlig, det er det sjove i det – måske ikke så meget hele processen, men det er sjovt, fordi vi skiller os ud. Og det tror jeg faktisk er vores klart største fordel.”

De bliver gennem denne proces bevidste om, hvem de er, og hvad de kommer med i forhold til mange af de andre grupper og får på den måde vendt deres frustration til noget positivt og motiverende.

Skærpet kulturbevidsthed

Det er for mig tydeligt, at denne opmærksomhed på egen kultur netop opstår i mødet med en modkultur, de gerne vil adskille sig fra. De har selv denne oplevelse af kultursammenstød idet, en af eleverne udtrykker:

”Man kan sige, at det var to kulturer, der nærmest stødte sammen. Fordi vi havde overhovedet ikke tænkt på et produkt og på at tjene penge, og man kan sige, at det var det eneste, de andre havde tænkt på.”

For eleverne på det almene gymnasium er det vigtigt, at innovation kan handle om noget andet end at opfinde produkter, der kan skabe økonomisk værdi. De bliver bevidste

om, at for dem er det vigtigt, at innovation er til gavn for andre, kan afhjælpe et konkret problem og har et samfundsnyttigt perspektiv. En refleksion i forhold til at indkredse denne innovationsforståelse lyder:

”Alle de andres ideer er jo produkter, det er vores ikke, det er mere samfundsnyttigt. Vores idé går primært ud på at hjælpe unge, det er det, der er det centrale. Social innovation eller procesinnovation er mere os, for hvorfor skulle vi lave en eller anden taske? Hvad hjælper det?”

Dermed ser gymnasieleverne konkurrencefolderens to sidste innovationskategorier – proces- og social innovation - som mest meningsfulde i forhold til det almene gymnasium.

Eleverne opfatter ikke innovation som en del af gymnasiet på nuværende tidspunkt. Deres oplevelse er, at det i gymnasiet hovedsagligt handler om at lære nogle metoder, der stort set skal følges for at være sikker på at klare sig godt, hvilket denne elev er opmærksom på:

”På gymnasiet kører de jo meget med modeller og metoder inden for de forskellige fag, og det er jo faktisk sådan, at hvis man skriver noget anderledes og følger en anden metode, så kan det godt blive belønnet, men det kan også meget nemt gå galt. Gymnasiet er ikke innovativt på den måde, at man kan stille en fysikrapport op på en helt ny måde.”

De ser dermed ikke den fagfaglige innovationsforståelse, som forskningsprojektet fra hovedstadsområdet peger på, som noget, der ligger lige for. De kan bedre se, hvordan tværfaglige forløb kan struktureres som innovative forløb, hvilket denne elev har et bud på:

”Det kunne være sjovt, hvis man kunne koble det sammen med vores AT-forløb, så man skulle komme med en idé og udvikle den inden for nogle forskellige fag og på den måde kombinere det hele. Det kunne være spændende, hvis det også var noget realitetsnært, noget som kunne forbedre gymnasiet, og som ledelsen skulle være åben for at afprøve.”

Dette ligger tæt på den alment reflekterede innovationsforståelse, dog er det tydeligvis vigtigt for eleverne, at ideerne er konkrete og kan realiseres allerhelst i deres nærmiljø.

Gennem en analyse af elevernes bevidste refleksioner har jeg i dette afsnit argumenteret for den ene del af min tese nemlig, at eleverne bevidstgøres om deres egen innovationsforståelse gennem mødet med en modkultur. I næste afsnit vil jeg undersøge de mere ubevidste meningsstrukturer, der ligger bag de bevidstgjorte udsagn og se, om jeg, jf. den anden del af min tese, kan komme endnu tættere på kulturen og nærme mig en meningsgivende innovationsforståelse.

Innovationsforståelsen i gymnasiekulturen

Jeg ønsker i dette afsnit at pege på to **bagvedliggende meningsstrukturer**, som jeg har fået øje på i mit empiriske materiale.

For det første er der en forståelse i gymnasiekulturen af, at det er positivt at være søgende frem for målrettet, at det er bedre at være uforberedt men lydhør end at være afklaret og selv-

sikker. Gruppen er meget forarget over en gruppe handelsskoleelever, der nærmest opfører sig hånende og nedladende over for den kritik, de får på workshoppen. Gymnasieeleverne fremhæver deres egen evne til at lytte til den feedback, de får, og indarbejde den i det videre arbejde. Det handler i gymnasiekulturen derfor ikke om at overbevise andre om, at ideen er god, som den er, men om at udvikle sig, bygge videre på viden og lære noget nyt.

Den anden meningsforståelse, jeg vil pege på, er, at det i gymnasiekulturen desuden er vigtigt at arbejde med sociale og samfundsnyttige innovationer for herigennem at løse konkrete problemer. Det paradoksale er dog, at eleverne helst ser, at innovationerne tager afsæt i selvoplevede problemer og er så konkrete, at de umiddelbart kan realiseres til gavn for dem selv eller nogen i en lignende situation. Dette nærhedsprincip ser jeg som et udtryk for ungdomskulturens selvcentrering og behov for selvreference, og det kan derfor opfattes som, det Ziehe kalder, et generelt meningssystem i ungdomskulturen, hvilket jeg vil belyse nærmere i næste afsnit.

Når jeg laver denne analyse, er jeg opmærksom på, at det, jeg får øje på og tillægger betydning, er påvirket af min kulturelle baggrund, og at jeg uden tvivl har blinde punkter (Wadel 1991). Min egen fortid som elev i det almene gymnasium og min tydelige sympati for disse fem elever gør, at jeg tolker deres udsagn og handlinger meningsfulde og overvejende positive på trods af, at jeg samtidig forsøger at være kritisk. Derudover er jeg opmærksom på, at jeg lader én gruppes kultur være udtryk for hele gymnasiekulturen, hvortil man kan indvende, at gruppen skiller sig ud ved at have samfundsfag på A-niveau og for fleres vedkommende ved at være politisk engageret. Men på trods af disse indvendinger mener jeg alligevel at være i stand til at pege på nogle aspekter ved en innovationsforståelse, der giver mening på det almene gymnasium.

- Fokus på proces- og social innovation frem for produktinnovation
- Begynd med problemstillinger inden for den alment reflekterende forståelse
- Arbejd mere langsigtet på en fag-faglig innovationsforståelse
- Lad innovationsudvikling bygge på viden inden for et domæne
- Tag afsæt i et udtrykt behov
- Tænk på at skabe mulighed for at realisere ideerne
- Tag udgangspunkt i samfundsnyttige perspektiver men medtænk også det nære og konkrete

At eleverne kom styrket og bevidstgjorte gennem forløbet, ser jeg imidlertid som betinget af det læringsrum, der blev skabt for eleverne på workshoppen. Jeg fik højst overraskende øje på, at den stilladsering, en sådan konkurrenceworkshop skaber og tilbyder, kan afhjælpe det, Ziehe betegner som ”ungdommens normale læringsproblemer” (Ziehe 2007). Dette vil jeg udfolde nærmere i næste afsnit.

Læring og ungdomskultur

I dette tredje trin af Ziehes analysemodel tager jeg fat i de mere generelle meningssystemer, jeg får øje på, og som jeg inspireret af Ziehe ser som noget generelt ved ungdomskulturen.

Ifølge Ziehe har kulturelle ændringer i det senmoderne samfund, præget af aftraditionalisering og frisættelse fra normer, den betydning på det samfundsmæssige plan, at rammerne for de sociale normer og roller er udvidet (Ziehe 2007). På individniveau medfører dette en individualisering, hvor det enkelte individ kontinuerligt er nødsaget til at begrunde sig selv, og de

valg det træffer, ud fra sig selv. Gennem opmærksomheden på egne bevæggrunde konstruerer individet en plausibel fortælling om sig selv, og jo mere individet kan begrunde til- og fravalg ud fra sit udtrykte selvbillede jo mere anerkendelse opnås fra andre. Ziehe taler i den forbindelse om, at de unge alt for tidligt får en lukket identitet og udvikler tunnelsyn, og paradoksalt nok bliver de mange muligheder, den kulturelle frisættelse umiddelbart giver, indsnævret gennem fravalg ud fra udsagn som: ”Det er ikke lige mig” (Ziehe 2004). I ungdomskulturen er der derfor en tendens til at vælge det svære og anderledes fra, da dette medfører nervøsitet for at fejle og dermed fremstå som ”taber” i andres øjne. Det er nemmere at vælge det kendte, hvilket medfører en indsnævring af horisonten. Ifølge Ziehe har det tre konsekvenser for de unges læring i skolen (Ziehe 2007):

- De er optaget af deres eget liv her og nu og refererer ofte til sig selv
- De har svært ved at overholde regler og arbejde struktureret gennem længere tid
- De har svært ved at motivere sig selv til at yde en stor arbejdsindsats for at nå et krævende mål

Ziehe har tre bud på, hvordan undervisningen kan imødegå disse mulige læringsproblemer. For det første argumenterer Ziehe for at introducere eleverne for god anderledeshed (Ziehe 2004). Ikke på en måde der fører til fremmedgørelse men i veldoserede mængder, der gør selvrefleksion muligt og samtidig udvider deres horisont. For mig at se var denne innovationsworkshop netop god anderledeshed for gruppen, og denne elev giver udtryk for sådan en horisontudvidelse:

”Altså man har set en hel anden verden. Det er jo noget, vi overhovedet ikke har haft noget med at gøre før eller begreb om. Vi har måske også fået en bedre forståelse af virksomhederne. For det kan godt være, at man har en politisk indgangsvinkel og ved rigtig meget om, hvordan samfundet hænger sammen, men man ved jo ikke så meget om, hvad der sker i virksomhederne.”

Der er stor sandsynlighed for, at de havde fravalgt konkurrencen, hvis de på forhånd havde vidst, hvad de blev præsenteret for af øvelser, men da de nu stod i det, og der ikke var nogen vej tilbage, tog de udfordringen op.

At det netop lykkedes at arbejde konstruktivt i den fremmede kultur, tilskriver jeg workshop-konkurrencens settings. Begrebet ”Setting” bruger Ziehe om en slags fælles spilleregler, der ekspliciteres i undervisningen (Ziehe 2007). Jeg ser innovationskonkurrencen som en klar settingøvelse; der var hele tiden klare regler for, hvad næste skridt var og deadlines for, hvornår de skulle være færdige med opgaven. En elev oplevede det således:

”Man giver sig lige 20 % mere, når det er en konkurrence. Det sker med konkurrencer og deadlines, man ved, at det er nu, det er nu. Det skal være færdig klokken syv, så der er ikke noget med, at man lige kan slappe lidt af. Der skal bare arbejdes, og man bliver ligesom mere fokuseret.”

Hvis de ikke overholdt spillereglerne og var klar til tiden, blev det ubehageligt og pinligt for dem at fremlægge.

Det sidste begreb kalder Ziehe følelsesmæssig fremtid II, hvilket henviser til den følelse af stolthed, den lærende kan have, når et mål er nået (Ziehe 2007). Som en hjælp til elevernes vanskeligheder ved at overskue og motivere sig selv til længerevarende strukturerede arbejdsprocesser, kan læreren være indstifter af en førglæde ved at italesætte, hvor godt det bliver til

sidst. Det er for mig tydeligt, at gymnasiegruppen gennem sparring med workshopholderne får den fornødne opbakning til at tro på sig selv, hvilket udtrykkes fint i dette citat:

”Jeg synes, at de var gode til at hjælpe os, for vi var jo på herrens mark. Vi vidste jo ikke noget som helst om, hvad vi skulle. Så det hjalp, at de støttede os og troede på os. Jeg synes faktisk alt i alt, at det var rigtigt spændende, og jeg kunne godt tænke mig at gøre det igen, hvis der kom et ordentligt tilbud.”

I selve konkurrenceformen ligger denne førglæde nærmest implicit: forestillingen om sig selv med pokalen i hånden! I takt med, at de indlagte fremlæggelser går bedre, og de får positiv respons, begynder eleverne at tro på sig selv og øjne semifinalepladsen. Med opmuntring og konstruktiv feedback kan denne følelse bevares som en motivationsfaktor gennem forløbet. Og som ovenstående citat peger på kan denne mestningsfølelse føres med over i et andet innovativt forløb.

Jeg vil på baggrund af ovenstående pege på tre læringsmæssige aspekter, der understøtter elevernes læring samt udvikling af innovative evner:

- Tydelige rammer og regler med korte intervaller og deadlines stimulerer elevernes læring
- Konkurrenceelementet er medstifter af en førglæde, der motiverer eleverne til at yde en ekstraordinær indsats
- Et element af god anderledeshed giver eleverne mulighed for selvrefleksion samtidig med, at de får mulighed for at udvide deres horisont.

Nå så det er innovation!

Den gruppe elever, der drog af sted til innovationsworkshop, var i tvivl om, hvad innovation var men rimelig sikker på, at det ikke havde noget med gymnasiet at gøre. Gennem workshoppen og det efterfølgende interview bliver de bevidste om, at innovation kan forstås forskelligt afhængig af den kulturelle kontekst, det indgår i. Min pointe er derfor, at kulturmødet med en anden og mere traditionsrig innovationskultur - her handelsgymnasiet - faktisk kan medvirke til at sætte fokus på en innovationsforståelse, der giver mening i gymnasiekulturen. Derfor har jeg argumenteret for, at deltagelse i innovationskonkurrencer på tværs af gymnasiale uddannelser er en udmærket indgangsvinkel til at forstå og arbejde med innovation i det almene gymnasium. Det videre arbejde på de almene gymnasier handler dog også om at etablere egne innovative undervisningsforløb, der medtænker nogle af de forståelses- og læringsmæssige aspekter ved undervisning i innovation, artiklen peger på.

Referencer

- Bruner, J. (2004). **At fortælle historier i juraen, i litteraturen og i livet.** (1. udgave). København: Alinea.
- Christensen, T. S, Hobel, P. & Paulsen M. (red.). (2011). **Innovation i gymnasiet: Evaluering af projekt innovationskraft og entreprenørskab på gymnasier i region Hovedstaden.** (Rapport 2). I: Gymnasiepædagogik, nr. 82. 2011.
- Dalsgaard, A. L. (2003). Teksten: kunsten at fortælle. I: Hastrup, K. (red.). (2003). **Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode.** (1. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Ehn, B og Löfgren, O. (2006). **Kulturanalyser.** (1. udgave). Aarhus: Forlaget Klim

- Gullestrup, H. (2003). **Kulturanalyse: En vej til tværkulturel forståelse.** (1. udgave). København: Akademisk Forlag.
- Hasse, C. (2011). **Kulturanalyse i organisationer: Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser.** (1. udgave). København: Samfundslitteratur.
- Hastrup, K. (2004). **Kultur: Det fleksible fællesskab.** (1. udgave). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Wadel, C. (1991). **Feltarbeid i egen kultur: En indføring i kvalitativt orienteret Samfundsforskning.** (1. udgave). Flekkefjord: Seek.
- Ziehe, T. (2007). "Normale læringsproblemer" i ungdommen: På baggrund af kulturelle overbevisninger. I: Illeris, K. (2007). **Læringsteorier: Seks aktuelle forståelser.** (1. udgave). København: Roskilde Universitetsforlag.
- Ziehe, T. (2004). **Øer af intensitet i et hav af rutiner: Nye tekster om ungdom, skole og kultur.** (1. udgave). København: Forlaget Politisk Revy.
- Undervisningsministeriet (2005). **LBK nr. 860 (Gymnasieloven):**
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132542>

Bog anmeldelse: Når filosofi virker

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

Kunsten som filosofisk ethos

Erhvervsfilosof Morten Paustian har som formål i bogen *Når filosofi virker* at beskrive den fremgang han gjorde brug af i forbindelse med et integrationsprojekt med fire unge indvandrere, der foregik i samarbejde med Tryk og TrykFonden. Paustian beskriver det selv som et forsøg på, hvad han kalder *praktisk filosofisk tænkning*.

Bogen har sit omdrejningspunkt omkring kunstbegrebet. Som Paustian skriver, så former teksten sig:

”... omkring den idé, at kunstnerisk inspiration indeholder en videnskabelig form, som organiserer den frie tanke på en ikke-bevidstgjort måde, men ud fra en tilblivelse af det virkeliggørende.” (Paustian: s. 25)

Det betyder kort sagt, at Paustian mener, det kunstneriske kan åbne og fortrænge vores for-
forståelser af virkeligheden. Igennem kunsten er det muligt at blive klar over de bevidstheds-
former, hvormed vi erkender virkeligheden, og igennem denne bevidstliggørelse bliver det
muligt at ændre disse.

At det kunstneriske spiller en afgørende rolle for Paustian kommer til udtryk i bogen, dels idet han konkret tager udgangspunkt i to malerier, hvorigennem han får en *kunstnerisk inspiration til at udvikle to filosofiske skitser til personlig udviklingsproces*, dels gennem et ekspressivt sprogbrug i teksten – et sprogbrug der til tider grænser til det poetiske.

Igennem den *kunstneriske inspiration*, som Paustian kalder det, forsøger han at nå ind i den tilblivelsesproces, der har fundet sted hos kunstnerne i deres frembringelse af malerierne. Alt-
så giver malerierne udtryk for en verdensforståelse, Paustian mener, kan bruges som et ud-
gangspunkt for den dannelsesproces, han er sat til at facilitere.

Igennem malerierne finder han fire figurer, som han mener kan symbolisere den dannelses-
proces, som de unge indvandrere skulle gennemgå. De fire figurer er: *Helgen, Martyr, Pil-
grimmen og Aladdin*, der omhandler en forståelse af henholdsvis det tilblivende, bevidstheds-
dannelse, sammenhængen mellem tanke og følelse samt vores beredskab (dvs. den bevidst-
hedsmæssige indstilling, hvormed vi møder noget).

Den *praktiske filosofiske tænkning* er for Paustian en proces, der kan vende sig imod det ska-
bende i mennesker. Ifølge Paustian er det vores tanker, altså vores begreber, der organiserer
verden. Paustian forsøger derved at gøre læseren opmærksom på de begreber, vi bruger i for-
bindelse med integration. Ved at se det skabende i mennesket, giver det en mulighed for at
skabe nye begreber, hvormed vi kan indfange hinandens verdensforståelse, hvorfor egentlig
integration kan opstå.

Paustian forsøger at vise, hvilken metode han har brugt, og understreger, at der egentlig ikke er tale om én metode, men nærmere en metode til skabelse af en metode, og dette foregår igennem den kunstneriske inspiration. Hvad der kunne have været yderligere interessant, er en diskussion af, hvad Paustian mener, der kræves for at håndtere den kunstneriske inspiration. Hvis metoden egentlig er en metode til at beskrive, hvordan man kan udvikle en metode til et bestemt mål, må det kræve en filosofisk, kunstnerisk sensitivitet over for den konkrete problemstilling. Men hvordan opnår man en sådan sensitivitet?

Når filosofi virker er en bog, der fordrer læseren til at forholde sig til, hvad begrebet *praktisk filosofisk tænkning* egentlig indeholder. Kunsten bliver en vej til dette for Paustian. Men hermed opstår der nogle undringer, som bogen ikke eksplicit forholder sig til: Hvad er forholdet egentlig mellem kunst og filosofi? Hvad er kunstens væsen? Er kunsten skabende, noget formgivende eller en bestemt form af en forståelse af virkeligheden og dermed en form i sig selv? Uanset svaret på disse spørgsmål, må bogen have interesse for de, der finder filosofi og kunst væsentlig for forståelsen af den virkelighed, vi virker i.

Når filosofi virker, udkom i maj 2012 på Aalborg Universitetsforlag, 148 sider, 199,00 kr.