

Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet



Globalisering - forandringer og udfordringer i et læringsperspektiv

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

Vol. 8, nr. 2, 2013
ISSN 1901-5992

Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Læring og Filosofi
November 2013, vol. 8, nr. 2.

© 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
Sina Harbo Christensen
Miriam S. Kafton
Henrik Jøker Bjerre
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, Sina Harbo Christensen, Miriam S. Kafton, Karen Egedal Andreassen & Henrik Jøker Bjerre

Globalisering – forandringer og udfordringer i et læringsperspektiv3

Sofie Qvortrup

Et kultur- og læringsperspektiv på en proces i
Den kreative Platform4

Sina Harbo Christensen

Videndeling: Om deling af viden mellem organisationen
og det nyansatte medlem11

Miriam Canu

Internationale studerende på trygt færevand:
Synlig og usynlig pædagogik som forståelsesramme18

Sina Harbo Christensen

Underkendelse eller anerkendelse?:
Om en pædagogisk leders forsøg på nedsættelse af erhvervsbetinget
sygefravær via fokus på organisationskulturen25

Globalisering – forandringer og udfordringer i et læringsperspektiv

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

Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Globaliseringen og de stadige samfundsmæssige forandringer generelt stiller i dag organisationer og institutioner over for store krav om at kunne tilpasse sig nye betingelser. Med dette følger udfordringer, som afspejler sig i såvel uddannelser som i virksomheder. På skoler og i uddannelsesinstitutioner skal man forandre og forny pædagogikken, sådan at den matcher nye betingelser. I virksomhederne skal man tilsvarende forholde sig til, hvordan udvikling på et organisatorisk plan kan gøres mulig. Dette nummer af *reflexen* omhandler sådanne spørgsmål. Det har som sit tema ”**Globalisering - forandringer og udfordringer i et læringsperspektiv**” og artiklerne diskuterer fra forskellige perspektiver disse tematikker.

Sofie Qvortrup diskuterer i sin artikel ”**Et kultur- og læringsperspektiv på en proces i Den Kreative Platform**”, hvordan man kan facilitere den kreativitet og nytænkning, som der kan være behov for i uddannelse og virksomheder. Sina Harbo Christensen fokuserer på betydningen af videndeling og diskuterer i artiklen ”**Videndeling - om deling af viden mellem organisationen og det nyansatte medlem**”, problematikker relateret til deling af viden i virksomheder som en betingelse for udvikling og forandring. Miriam Canu sætter i artiklen ”**Internationale studerende på trygt farevand - synlig og usynlig pædagogik som forståelsesramme**”, fokus på spørgsmålet om elevers forskellige baggrunde og en inkluderende pædagogik. Og endelig behandler Sina Harbo Christensen i artiklen ”**Underkendelse eller anerkendelse? - om en pædagogisk leders forsøg på nedsættelse af erhvervsbetinget sygefravær via fokus på organisationskulturen**” spørgsmålet om, hvordan man med en anerkendende tilgang kan arbejde med nedsættelse af sygefravær i virksomheder. I en presset og omskiftelig arbejdshverdag er det et tema, det er meget relevant at forholde sig til, og i artiklen diskuteres de forskellige problematikker, der kan knytte sig til en brugen af en sådan tilgang.

I forrige nummer diskuteredes uddannelse og undervisning i relation til differentierede grupper i samfundet i en verden, der er i konstant forandring. I dette nummer diskuteres temaet i relation til konkrete problematikker i uddannelse og organisationer.

Et kultur- og læringsperspektiv på en proces i Den Kreative Platform

Sofie Qvortrup

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

Abstract

Artiklen undersøger, hvilke elementer der er vigtige i en proces i Den Kreative Platform set ud fra et deltager- og underviserperspektiv, og hvorledes disse har indflydelse på den mulige læring. Artiklen tager udgangspunkt i et feltstudie, der indeholder et observationsstudie af en proces samt to interviews med henholdsvis en deltager og en underviser i Den Kreative Platform. Undervejs benyttes Cathrine Hasses kulturelle begreb kulturmarkører samt Gregory Batesons syn på læring og undervisning. Artiklen konkluderer at tydelige kulturmarkører i forbindelse med Den Kreative Platform er vigtige for at skabe mulighed for læring og fremhæver ligeledes konkrete kulturmarkører i forbindelse med processen.

Nytænkning og innovation

Før i tiden var Danmark et produktionsland, men inden for det seneste årti er der i takt med globaliseringen sket en stor outsourcing, og derved forandres virksomhedens rolle fra at være produktionsvirksomhed til at fokusere på at producere viden. Derved bliver Danmarks vigtigste resurse nu og i fremtiden vores viden, men da verden hele tiden er under forandring, kræver det ikke blot, at Danmark besidder en stor viden, vi skal også være i stand til at producere ny og innovativ viden. Dette stiller krav til Danmark om at blive bedre til at skabe nytænkende individer og relevant viden (Styrelsen for Forskning og Innovation 2009).

En af mulighederne for at skabe nytænkende individer er at styrke danskerne evne til nytænkning og innovation, og dette kan gøres igennem udviklingen af kreative og ide-generende processer, dette kunne for eksempel være LEGO Serious Play, hvor deltagerne igennem LEGO får muligheden for at udtrykke sig og arbejde med udvikling (LSP 2010) eller Den Kreative Platform (Hansen & Byrge 2010). Den Kreative Platform, har sin oprindelse fra Aalborg Universitet og er et redskab, som flere virksomheder samt uddannelsesorganisationer benytter sig af for at skabe ideer og udvikling (Krealab 2013). På grund af det stigende krav om ny viden og innovation i Danmark samt den stigende interesse for Den Kreative Platform som et muligt redskab til at opøve en ide-generende tilgang, finder jeg det interessant at undersøge hvilke kulturelle elementer i forbindelse med en proces i Den Kreative Platform, der er særlig vigtige i processen set ud fra et facilitator- og deltagerperspektiv, samt hvorledes disse processer har indflydelse på den mulige læring for deltagerne.

Feltarbejde i forhold til en proces i Den Kreative Platform

I forbindelse med denne artikel er der foretaget et feltstudie i Den Kreative Platform. Dette studium tager udgangspunkt i en observation af en 3 timers proces i Den Kreative Platform, samt to interviews med henholdsvis en deltager i processen samt underviseren. Observationen er afholdt som ren iagttagelse, dette vil sige at jeg ikke deltog i processen og jeg interagerede ikke med deltagerne, jeg observere kun. Intentionen ved denne form for observation er at være fluen på væggen, og derved forstyrre så lidt som muligt (Scott & Usher 1999). Dette

blev i forhold til min observation gjort ved, at jeg kort blev præsenteret for deltagerne, og derefter sad jeg på en stol i det ene hjørne af lokalet i den resterende tid. En af grundene til valget af denne type observation er, at det giver mulighed for at få et mere omfattende indblik i, hvad der iagttages (Scott & Usher 1999). Desuden ønskede jeg ikke selv at blive påvirket af selve processen, da det ville kunne sløre min observationsevne. De to afholdte interviews kan begge karakteriseres som semistrukturerede livsverdensinterview, hvis kendetegn er, at det overordnet set er en samtale omkring få emner. Her gives der plads til, at den interviewede kan fortælle om sin livsverden, hvilket giver interviewer en forståelse for denne (Brinkman & Kvale, 2009:143-144). I forhold til deltageren blev der i interviewet fokuseret på dennes oplevelse af processen blandt andet med fokus på opgaverne, formen, samt hvilken overordnet fornemmelse hun havde, da hun forlod stedet. Ved interviewet med underviseren var der fokus på, hvad der er formålet med Den Kreative Platform, hvilken rolle underviseren har i processen, og hvad denne ønsker at deltagerne får ud af processen. Jeg mener, at kombinationen af observation og de to interviews kan give mig et nuanceret billede af processen.

Artefakter og kulturmarker

Ifølge Cathrine Hasse kan kultur forstås således: ”Kultur er en kraft, der virker gennem klynger af lærte forbindelser, der dannes, mens vi handler og skaber nye kulturelle forbindelser” (Hasse, 2011). Yderligere definerer hun de omtalte forbindelser som følgende: ”det er forbindelser, der skaber relationerne mellem materialitet og betydning og handlinger og betydninger” (Hasse 2011).

Med denne forståelse bliver kultur noget som dannes i vores samspil med andre mennesker, og det centrale bliver skabelsen af forbindelser, som kulturen opbygges omkring. Disse forbindelser kan ses som den betydning vi tillægger vores handlinger og materielle ting i et fællesskab. En måde, disse forbindelser bliver synliggjorte på, er igennem artefakter. Artefakter er genstande og ord, som pålægges betydninger af mennesker. Hvis artefakterne har betydning i en kollektiv forstand, har alle deltagerne tillagt artefaktet den samme betydning, og disse kollektive artefakter bliver derved rammesættende for kulturen, hvilket Hasse betegner som kulturmarkører (Hasse 2011). I forbindelse med Den Kreative Platform bliver det derfor interessant at se, hvilke artefacters der tillægges særlig vægt, og om der opstår nogle kulturmarkører i løbet af processen. Jeg vil se på hvilke elementer deltageren og underviseren i Den Kreative Platform lægger vægt på, samt hvilke elementer jeg som observatør har oplevet som særlig vigtige. Først vil jeg dog forklare Gregory Batesons syn på undervisning og læring.

Kompleksitetsreducering

For at belyse hvilken indvirkning og betydning disse artefakter og kulturmarkører har på den undervisning og læring, som finder sted i processen, benyttes Gregory Batesons syn på dette. Bateson forstår læring således: ”Forandringer af respons på signaler, altså til forandringer af forståelse (mentale strukturer) og eventuelt af adfærd” (Keiding & Laursen 2005: 41). Dette skal forstås som værende forandringer hos individet, da det er individet, der er den lærende. Bateson mener, at man ikke kan tvinge individet til at lære, men at det handler om at give individet mulighed for at lære, hvilket også får betydning for, hvorledes han betragter undervisning. Han ser undervisning som interaktioner mellem eleven og omgivelserne, og det er underviserens job at udforme disse interaktioner således, at eleven fokuserer på det rigtige. Dette kan gøres igennem kompleksitetsreduktion, som handler om at få eleven til at fokusere på det underviseren ønsker, og tydeliggøre hvad der er relevant, og hvad der skal læres.

Ovenstående er relevant i forhold til undersøgelsen af Den Kreative Platform, da vi her står i en undervisningssituation, hvor det er underviserens opgave at få deltagerne til at fokusere på opgaven. Artiklen vil derfor belyse om kulturmarkører og artefakter er med til at sikre en kompleksitetsreducing og derved forstørre chancen for at deltagerne fokuserer på det ønskede, og om det også er den oplevelse, deltagerne har.

Den Kreative Platform

Nedenstående er en beskrivelse af en såkaldt 3D-case i forbindelse med en workshop i den førnævnte ide-genereringsproces i Den Kreative Platform. En 3D-case er en kort øvelse der træner deltagerne til at være nysgerrige, åbne og legende, og derved får en kreativ adfærd frem (Hansen & Byrge 2010)

Det er en torsdag eftermiddag kl. 15, og vi befinder os som tilskuere til en proces i den kreative platform. På rummets endevæg ses et diasshow, billedet der vises er en rød løber. Rundt omkring i rummet står der i alt 12 deltagere, som er delt op i seks par. De står alle og kigger på en underviser. Underviseren går i gang med at forklare, at de skal klappe hinanden i hænderne. Der forklares videre - når hun siger 1, skal de klappe med deres venstre hånd, når hun siger 2, skal de klappe med højre hånd og hvis hun siger 3, skal de klappe med begge hænder. Underviseren siger 1,2,1,3,2,3, imens klapper deltagerne hinanden i hænderne, alt imens de griner højt. Derefter siger hun, at de nu skal gøre det samme med lukkede øjne. Deltagerne lukker øjnene og idet underviseren begynder at nævne tallene 1, 2 og 3 i vilkårlig rækkefølge begynder deltagerne at klappe, alt imens der grines højlydt. (Observation den 23.2.2012)

Grundideen i Den Kreative Platform er en uhæmmet anvendelse af deltagerne viden, hvilket vil sige, at deltagerne bliver i stand til at bruge al den viden de besidder, uden at være hæmmede af regler og normer for, hvornår denne viden er brugbar. Dette sker ved, at Den Kreative Platform benytter sig af en undervisningsform som fokuserer på, at deltagerne kan indgå i en skabende proces. Igennem processen opbygges der en kontekst, som giver deltagerne tryghed til at turde og koncentration og motivation til at indgå i processen (Hansen & Byrge 2010). Dette gøres via følgende 4 principper:

1. ”En konstant stimulering til at tænke- og handle på tværs af mønstre gennem horisontal tænkning
2. Der er ingen bedømmelse af hverken andre elever, deres ideer eller den opgave man udfører.
3. Fokus er altid på opgaven
4. Alle har til enhver tid samme fokus” (Hansen & Byrge, 2010)

Selve processen i Den Kreative Platform er bygget op af seks faser. Jeg vil her fremhæve fire af disse. Den første fase er Den røde løber, her tages udgangspunkt i et sæt af øvelser, kaldet 3D øvelser. Et eksempel på en sådan øvelse er den tidligere beskrevne klappeøvelse. Det kan også været en øvelse i at fortælle sin dag baglæns. Øvelserne har det formål at få deltagerne til at fokusere på opgaven, samtidig med at deltagerne får opbygget tryghed, koncentration og motivation. Næste fase er præsentation af selve opgaven. Hvad er det for en problemstilling vi gerne vil have uhæmmet anvendelse af viden i forhold til? Det kan f.eks. være ”hvad er den gode arbejdsdag for dig?” eller ”hvordan bliver det sjovere for dig at vente på bussen?” Fase tre er uhæmmet anvendelse af viden, som oparbejdes løbende. Først arbejder man i en række 3D cases, hvor man øver sig i at få en åben, modtagelig og positiv tilgang til hinandens ideer

dette fås ved sige ”ja, og” til hinandens ideer, herigennem træner man også den horisontale tænkning. Derefter handler det om at, sige ”ja, og” til hinandens ideer angående den konkrete opgave. Den sidste fase bliver kaldt den blå løber, som er en afrunding af processen, hvor man for eksempel præsenterer, hvilke ideer man er kommet frem til under processen (Hansen & Byrge 2010).

Post-it og U

Igennem interviewet med deltageren i Den Kreative Platform fortæller hun om hendes oplevelse, da hun træder ind i lokalet, hvor processen skal foregå:

”Stolene stod anderledes, end de ville have gjort, hvis det var et foredrag, man skulle til. Man kunne se med det samme, at det her ikke handler om at sætte sig ned og lytte til hvad nogle siger. Det her handler om at sidde i en halvcirkel og man skal bruge post-it, blyant og det stykke klisterbånd, der sidder bag på stolen” (Interview med deltager fra den 2.3.2012)

Deltageren fokuserer her på, at stolene stod anderledes end ved en anden undervisningssituation, og at der lå forskellige remedier på stolesæderne. Dette var noget, der forbløffede deltageren - det gav en fornemmelse af, at her skulle der ske noget særligt, så disse elementer bliver vigtige artefakter for den kultur, der skabes under processen. Umiddelbart kunne deltageren ikke definere, hvilken rolle de spiller, men det er tydeligt, at hvis man vil være en del af den kultur, der skal til at opstå her, er det vigtige elementer. På den måde bliver de også kulturmarkører, idet de er artefakter, som kan inkludere og ekskludere, og bruger man dem ikke, bliver man ikke en del af kulturen. Betragter man post-it, blyanterne og tape samt stolenes placering i forhold til Batesons kompleksitetsreducing, mener jeg, at disse ting er med til at give en stemning og forventning om, at her skal ske noget særligt. Samme opfattelse har deltageren, idet hun udtaler følgende om hendes reaktion på stolenes opstilling med post-it, blyant og tape: ”Nå, det bliver anderledes, det her”” (Interview med deltager fra den 2.3.2012).

Stolene og post-it-blokkende fortæller ikke direkte noget om, hvad der skal læres, men det fortæller deltageren noget om organiseringen, og at det er anderledes end i en normal undervisning. Allerede her er der sket en indsnævring af mulighederne for det, der skal til at ske.

”Dan par med en person som er født i samme kvartal som dig”

Den efterfølgende fortælling er en af de første opgaver, deltagerne får stillet:

”Underviseren beder deltagerne om at finde sammen to og to på baggrund af hvilket kvartal, de er født i. Deltagerne griner lidt og begynder så på skift at sige hvilket kvartal, de er født i. Der dannes par 2 og 2 ... Underviseren siger, de nu skal fortælle, hvad de har lavet i dag, men at det skal fortælles baglæns - altså starte med det, de har lavet sidst, og at det gerne må være med så mange detaljer som muligt. Derefter siger hun, at den der skal starte med at fortælle, er den med den længste negl på højre tommeltot. Snakken begynder, alle deltagerne deltager i opgaven, og der kan høres meget snak og grinen. Båthornet lyder og snakken stilner af” (Observation den 23.2.2012).

Det, der er centralt i den overstående fortælling, er måden deltagerne danner par på og hvem der først skal fortælle om deres dag. Her er der intet overladt til tilfældighederne. Dette har både underviseren og deltageren i interviewet ligeledes fokus på. Ved underviseren kommer

dette til udtryk således: ”Min rolle som underviser, er at være coach, det er underviseren, der tager ansvar for processen. Og den stramme struktur skyldes, at så kan deltagerne fokusere på opgaven” (Interview med underviser den 8.3.2012). Her fremhæver underviseren, at det er meget vigtigt med strukturen, idet den giver deltagerne mulighed for at fokusere på opgaven, og at det er grunden til, at de ikke selv skal bestemme, hvem de skal være sammen med, samt hvem der skal starte med at fortælle. Deltageren har samme oplevelse af vigtigheden af struktur, og hvilken indvirkning den havde på processen: ”Her var der hel konsekvens med faste rammer og struktur, og det gjorde at man tænkte: jamen hun har styr på det her, og ved hvor vi skal hen”(Interview med deltager fra den 2.3.2012).

Oplevelsen af strukturen og dennes indflydelse på processen er et helt centralt element for en proces i Den Kreative Platform. Strukturen i sig selv kan dog ikke forstås som et artefakt, idet denne hverken er en konkret genstand eller et specifikt ord, men underviseren benytter sig, som set i den tidligere fortælling, af en bestemt genstand til at signalere, hvornår øvelserne er slut, nemlig et båthorn. Båthornet lyder efter hver endt øvelse, og når deltagerne skal skifte tur. Deltageren i Den Kreative Platform har ligeledes bemærket hornet, og hun fortæller, at det bare handlede om at fokusere på sin egen lille opgave, og når hornet lød, skulle man stoppe, med det man var i færd med. Det gav hende mulighed for at fokusere på den enkelte opgave (Interview med deltager fra den 2.3.2012). Jeg vil mene, at Båthornet dermed bliver en artefakt, der er tillagt en kollektiv betydning som et symbol på struktur. Derigennem bliver båthornet en kulturmarkør for Den Kreative Platform. Båthornet, og den struktur det står for, bliver yderst relevant i forhold til kompleksitetsreducering, idet det giver et helt klart billede på struktureringen af undervisningen, hvilket gør, at deltagerne ikke skal fokusere på andet end processen og opgaven. De fritages for at skulle forholde sig til, hvad der skal til at ske hvornår, eller hvem de skal danne par med, derfor bliver det lettere at fokusere på opgaven.

En tv- eller filmkarakter

Et andet centralt element, som både deltager og underviser fremhæver i interviewene, og som jeg bemærkede igennem observationen omhandler brugen af malertapen:

”Underviseren beder deltagerne om at lukke øjne og tænke på den tv- eller filmfigur, de bedst kan lide. Derefter skal de fortælle deres makker om figuren. ... Efter at deltagerne har fortalt om deres figur, siger underviseren at bagpå deres stol sidder et stykke malertape. Der skal de skrive deres figur, og dette er nu deres navneskilt” (Observation den 23.2.2012)

I denne observation bliver der sat fokus på, at deltagerne under resten af processen ikke hedder deres eget navn, men at de nu hedder et navn fra en tv-serie eller film. Underviseren i Den Kreative Platform fremhæver, hvorfor dette er vigtigt:

”Hvis man skal side og ideudvikle sammen, og man er mange forskellige mennesker ... så man forsøger så vidt muligt ikke at have fokus på personerne, hvem man er. Så er det ideerne der er fokus” (Interview med underviser den 8.3.2012).

Det handler således om at sætte fokus på opgaverne og ideerne, hvilket ligeledes er med til at støtte kompleksitetsreduceringen. Dette understøttes af deltagerens oplevelse af, at det at få et andet navn, i første omgang virkede lidt fjollet, men at hun mente, at det var med til at skabe en bestemt stemning, hvor man kun fokuserede på opgaven og det rum man befandt sig i (Interview med deltager fra den 2.3.2012). Både underviseren og deltageren mener, at det er centralt med en andet navn, og de tillægger det samme betydning. Derved bliver navneskiltet

ligeledes et artefakt og derigennem også en kulturmarkør, som er med til at understøtte deltagerens mulighed for læring.

Learning by doing ... og så teori

En måde at reducere kompleksiteten på er at gøre klart for deltagerne, hvad der skal læres, men det gør Den Kreative Platform umiddelbart ikke brug af. Underviseren starter ikke dagen med at sige, at i dag skal I lære at ide-generere omkring emnet ”hvordan bliver det sjovere at vente på bussen”. Årsagen hertil er:

”Jeg tænker, at hvis man starter med teorien, så vil deltagerne undervejs måske bruge deres opmærksomhed på at tænke på ”nå, er det nu, vi har gang i det her med horisontal tænkning”. ... Og det tænker jeg, at det skal man ikke. Man skal fokusere på at deltage” (Interview med underviser den 8.3.2012).

Den Kreative Platform vælger hermed, at det er vigtigere at fokusere på processen, og da de slutter af med at forklare teorien, sker der alligevel en kompleksitetsreducering, idet man i løbet af processen kommer igennem en række forskellige 3D øvelser og underviseren slutter hele processen med at forklare baggrunden for øvelserne. Deltageren har ligeledes en positiv forståelse for, hvorfor de først blev præsenteret for teorien til sidst:

”Jeg tror, at i lige det her tilfælde, virkede det godt, at man har prøvet det først, og at man så bagefter fik en forklaring. I hvert fald i forhold til at havde en ”ren mind”, altså at når man går til opgaven, at man ikke har nogen forventninger om, hvad vi skal, men at man bare gør det, opgaven går ud på”(Interview med deltager fra den 2.3.2012).

Da både deltager og underviser har samme forståelse af, at det er godt med teorien til sidst, og at de begge mener, at det ville havde været hæmmende med teorien først, bliver opbygningen af processen ligeledes en kulturmarkør.

Når deltagerne og underviseren i Den Kreative Platform har samme fortolkning af de forskellige artefakter og kulturmarkører, giver det mulighed for en fælles forståelse af kulturen og derved også de handlemuligheder, der befinder sig inden for kulturen, og sikrer dermed en inklusion i kulturen. Den Kreative Platform kan derfor forstås som en kultur, hvis centrale kulturmarkører og artefakter er navneskilte, som signalerer, at det er ideerne, der er centrale og ikke personerne. Et båthorn står for at struktur og opbygning er centralt, og stole stillet som et U samt post-it og blyanter sender et budskab om, at der her er tale om en hel anden kultur end andre undervisningskontekster. Ligeledes er disse kulturmarkører med til at kompleksitetsreducere undervisningen, da de på hver deres måde er med til at gøre det tydeligt for deltagerne, hvad der er vigtigt i lige netop denne kontekst, og hvad man skal fokusere sin energi på.

Opsummering - Kulturmarkører er vigtige for læring

Artiklen belyser hvilke elementer, der er særlig vigtige i processen i Den Kreative Platform, samt hvorledes disse har indflydelse på den mulige læring. De særlige vigtige elementer er lokaliseret gennem de kulturmarkører, som både deltager, underviser og jeg som observatør har bemærket igennem processen. Den Kreative Platform kan forstås som en kultur, hvis tydelige kulturmarkører er navneskiltet, der ikke fortæller dit navn, men viser din ynglings tv/film

karakter, et båthorn, stole der er stillet op som et U, post-it blokke og blyanter samt teori til sidst.

Navneskiltet signalerer, at det er processen, der er vigtig, og ikke hvem du er som person og deltagernes indbyrdes relationer. Derudover signalerer båthornet og teori til sidst en stor mængde struktur. Stolenes placering og post-it blokkene signalerer, at dette her er noget helt andet end en normal undervisningssituation, og at de kulturmarkører de enkelte deltagere har med fra en sådan undervisningskontekst ikke er gældende her. Derved fik deltageren ret i at dette her blev noget helt anderledes, i hvert fald forhold til hvilke kulturmarkører der var centrale i forhold til Den Kreative Platform, kontra hvilke kulturmarkører man normal ville forvente af en undervisningssituation.

Derudover mener jeg ud fra en forståelse af Batesons forståelse i forhold til læring og undervisning, at disse kulturmarkører er med til at skabe kompleksitetsreducing, og derved øge mulighederne for at deltagerne fokuserer på processen og derved lærer det ønskede. Dette sker ved, at de førnævnte kulturmarkører sørger for, at deltagerne kan fokusere på processen frem for at bekymre sig om strukturen, for den har underviseren tydeligt styr på, hvilket hun blandt andet viser med båthornet. Desuden signaleres også, at det er opgaven, der er vigtig, og ikke de indbyrdes relationer og hvem man er som person, samt at det væsentlige er, at man som deltager bare følger processen, da man ikke selv skal lave koblinger. Derved mener jeg, at de centrale elementer i processen, her nævnt som kulturmarkører, er med til at sikre en kompleksitetsreducing, der er med til at fremme den ønskede læring.

Referencer

- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). **Interview, introduktion til et håndværk**. 2. udgave. Hans Reitzels forlag.
- Hansen, S. & Byrge, C. (2010). **Den Kreative Platform i skolen – uhæmmet anvendelse af viden fra børnehaven til arbejdspladsen**. Fonden for Entreprenørskab.
- Hasse, C. (2011). **Kulturanalyse i organisationer – begreber, metoder og forbløffende læreprocesser**. samfundslitteratur.
- Keiding, T. B. & Laursen, E. (2005). **Interaktion og læring – Gregory Batesons bidrag**. Forlaget UP
- Krealab (2013), lokaliseret på: <http://www.krealab.aau.dk/>
- LEGO Serious Play(2010). **Open-source Introduction to LEGO Serious Play**. Billund: LEGO. Lokaliseret den 7.3.2013. I: http://seriousplaypro.com/docs/LSP_Open_Source_Brochure.pdf
- Lüncke, P. et al. (red) (1983). **Politikens Filosofi Leksikon**. 1. Udgave, Politikens Forlag.
- Scott, David & Robin Usher (1999). **Uddannelsesforskning**. Open University Press.
- Styrelsen for forskning og innovation (2009). **Den endelige strategi for entreprenørskab**, Lokaliseret på: <http://www.fi.dk/publikationer/2010/strategifor-uddannelse-i-entreprenoerskab>

Videndeling

- om deling af viden mellem organisationen og det nyansatte medlem

Sina Harbo Christensen

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

Abstract

Nærværende artikel søger at vise, at videndeling sker i høj grad fra organisationen til det nyansatte medlem, men ikke i ligeså høj grad den anden vej. Nye tilgange til opgaveløsning vægtes ikke i samme grad som praksiserfaring på trods af, at medlemmet har en ressource **netop** i kraft af sin manglende erfaring. Konsekvensen kan være, at værdifuld viden og innovationspotentiale går tabt, hvilket kan medvirke til nedsat arbejdslivskvalitet hos medlemmet, samt i sidste ende få indflydelse på om en organisation formår at imødekomme markedsbetingelserne, som de former sig under lavkonjunktoren.

Introduktion

Artiklen søger at svare på, om man i organisationer er lige så interesserede i at facilitere nyansatte medlemmers viden, som man er i at dele organisationens viden med medlemmerne og hvilke konsekvenser det kan have for organisationens kultur ikke at tænke videndeling som en dialektisk proces, men i højere grad som envejskommunikation, hvor organisationen deler sin viden med den nyuddannede, men ikke i samme grad opsøger viden fra den nyuddannede. Artiklens tese er, at for at kunne udnytte organisationens innovationspotentiale optimalt og dermed imødekomme markedsbetingelserne, som de former sig under lavkonjunktoren, må den nye viden, som nyansatte medlemmer bringer med sig ind i organisationen anvendes i praksis.

Teoretisk udgangspunkt

Videndeling

I min forståelse af begrebet videndeling i organisationer, læner jeg mig op ad adjunkt og ph.d. Peter Holdt Christensens forståelse: ”Viden i en organisation, er potentialet til at løse opgaver” (Christensen 2004). Jeg vil fokusere på rammesat videndeling, som er den organiserede og reflekterede deling af viden. Dermed læner begrebet sig op ad artiklens innovationsforståelse, som er **evnen til at anvende dette potentiale**. Og der argumenteres for at viden har størst værdi, når den anvendes i praksis. Det er her, den bliver synlig for medlemmerne ved at bevæge sig fra at være implicit til at være eksplicit.

Videndeling i organisationer handler om at blive bedre til at udnytte den viden, der allerede eksisterer og skabe ny viden ved at sammensætte denne viden på nye måder, og derved øge sine handlemuligheder, når kendte opgaver skal løses (Christensen 2004). Det kan altså forstås som en metode til at udnytte organisationens ressourcer optimalt, hvilket er grundlæggende for at kunne bevare evnen til at navigere under de forandringer, omverdenen konstant byder på. Ændringer som organisationen i en eller anden grad må forme sig i takt med, for til stadighed at kunne opfylde egne mål og eksistensberettigelse (Bakka og Fivelsdal 2010).

Videndeling er på ingen måde et nyt tiltag i organisationer, det har altid fundet sted. Det nye er, at man har fået en interesse i at ekspliciteres og rammesætte det. Det kan der findes flere årsager til, en af dem kan være, som nævnt ovenstående, at samfundet ændrer sig, og at organisationerne derfor har behov for at udnytte alle ressourcer for at kunne navigere under disse forandringer. Ressourcerne ekspliciteres for medlemmerne, hvis de deler den viden, de har og derved kan nye krav imødekommes. Medlemmerne ved med andre ord, hvem der kan hvad. Desuden ligger der i dag en stor symbolværdi i organisationers fremtoning. Det er vigtigt at signalere rationalitet og effektivitet samt arbejdsforhold, der er interessante og gunstige for medlemmerne. Man må derfor være i stand til at udnytte og dele viden for ikke at miste overblikket over de ressourcer organisationen indeholder. Dermed er videndeling ”sat på dagsordenen” i mange organisationer (Christensen 2004) og derfor relevant at beskæftige sig med at udvikle. En måde at iagttage organisationens niveau for videndeling er via indsigt i dens kulturelle læreprocesser.

Kultur og læring

Kulturelle læreprocesser er organisationens forudsætninger for at være medskabere af egen kultur. Det er de processer, medlemmerne gennemgår, når de ved at lære nye ting, ændrer eller fastholder organisationens ritualer (fysiske måder at løse opgaver på) og traditioner (mentale måder at forholde sig til disse opgaver på) (Hasse 2011). Videndeling bliver i denne optik en form for læring, hvor den erfaringsbaserede del i en eller anden udstrækning ”foræres” af den, det nyansatte medlem høster sin viden fra. Man gør sig ikke selv sine erfaringer, men lærer af at løse opgaver via erfaringer, andre har gjort sig. Man adapterer kulturen og bliver derved medskaber af den. Professor Jean Lave og Etienne Wenger anvender om dette begrebet **legitim perifer deltagelse**, der dækker over:

”... at læring er et integreret og uadskilleligt aspekt af social praksis.” (Lave og Wenger 1991, s. 33).

Under legitim perifer deltagelse er det enkelte medlem en del af et praksisfællesskab, og med tiden øges deltagelsen gradvist. Legitim perifer deltagelse kan også forstås som udveksling mellem praksisfællesskaber, hvor medlemmer deler en mere eller mindre specialiseret viden. Den første forståelse knytter sig i denne sammenhæng til nyansatte medlemmer, der modtager viden fra organisationen. Den anden forståelse, mener jeg, kan knyttes til en dialektisk forståelse af videndeling, hvor både organisationen og den nyansatte fungerer som afsender og modtager. Begge parter modtager altså ny viden. Forenklet kan man i denne kontekst definere læring, som en udvikling af både medlem og organisation, der sker i dialektisk prægede relationer (Hasse 2011). Det er denne forståelse, jeg i nærværende artikel vil tage udgangspunkt i.

Kulturforståelse

I min kulturforståelse læner jeg mig op ad professor, Cathrine Hasses definition, **kultur er noget vi gør** (Hasse 2011). Hasse beskriver kultur som

”... læreprocesser, der skaber forbindelser.” (Hasse 2011, s. 16).

Hun siger videre, at disse forbindelser skaber relationerne mellem de dele en organisation består af. Kultur er et netværk af relationer (Hasse 2011) og det vi gør, når vi lærer noget, er altså en del af den kultur, vi befinder os i, - forudsat at læring konstrueres i relationer, hvilket netop er udgangspunktet i legitim perifer deltagelse, som nævnt ovenfor samt artiklens teoretiske udgangspunkt.

Hasse anvender endvidere begrebet kulturmarkører, som betegnelse for det, der in- og ekskluderes i organisationen og dermed i en vis grad anviser medlemmernes handlinger og den betydning, disse får i dagligdagen. Altså medlemmernes praksis (Hasse 2011). Jeg vil i denne sammenhæng anvende begrebet, når jeg taler om den måde, man i den undersøgte organisation omtaler og anvender videndeling i praksis.

Metode

Artiklens videnskabsteoretiske tilgang er den hermeneutiske. Som forsker er min hensigt at skabe indblik i organisationens niveau af rammesat videndeling imellem organisationen og det nyansatte medlem. Min livsanskuelse er blandt andet bygget på en forståelse af organisationens omverden som værende hastig foranderlig og at organisationen derfor også må være forandringsparat. Jeg er som forsker selv en del af det, jeg undersøger, idet min hensigt og livsanskuelse kommer til udtryk. Artiklen når derved frem til den mening, som jeg via min teori, empiri samt ovennævnte livsanskuelse **lægger ned i teksten** (Thisted 2010). Som **forskerapparat** er jeg endvidere selv et instrument, der via mine handlinger opfanger og systematiserer relationer, der hvor jeg befinder mig (Hasse 2011). Jeg bidrager selv til mine resultater blandt andet via min diskursive kommunikation med respondenterne under de to interviews og er ansvarlig for at formidle respondenternes udsagn i tråd med den betydning, de sagt i. Dette er jeg bevidst om i de konklusioner, jeg drager i artiklens afrunding.

Artiklen tager udgangspunkt i to individuelle semistrukturerede, kvalitative forskningsinterviews med en leder og en nyansat medarbejder. Udgangspunktet for de to interviews er at søge svar på hovedforskningsspørgsmålet, som er: **Udnytter organisationen de vidensressourcer, som nyansatte medlemmer bringer med sig, eller fokuseres der i højere grad på udelukkende at dele organisationens viden?**

For at få øje på de kulturmarkører der i min empiri fortæller noget om videndeling i pågældende afdeling, tager jeg udgangspunkt i enkelte begreber fra sociologen Nicklas Luhmanns systemteori og fokuserer på **hæmmere** og **fremmere** i relation til organisationens og medlemmets mål og ønsker, samt **beslutninger, blinde pletter og iagttagelse af anden orden** (Tække og Paulsen 2008). Dette vil fungere som min kulturanalyse og målet er at skabe indsigt i, hvordan organisationer tager imod og deler viden. Ved beslutninger forstås, at organisationen har lavet en bestemmelse, som udføres i praksis af medlemmerne. Blinde pletter er selve grundlaget for at vælge som man gør i relation til de beslutninger man træffer. Iagttagelser af anden orden er evnen til at "få øje på" samt reflektere over, hvorfor man vælger, som man gør.

Jeg vil i det følgende afsnit analysere min empiri via en kulturanalyse, indeholdende temaerne: **Værdier og kommunikation, nyuddannede, kultur og videndeling** i nævnte rækkefølge, hvorefter artiklen rundes af.

Undersøgelse

Værdier og kommunikation

Afdelingens værdier beskrives af lederen som anerkendelse og dialog. Ledelse foregår i relationer, siger hun og lægger på denne måde op til, at hendes måde at lede sine medarbejdere på er en værdi i sig selv. Medarbejderen nævner også anerkendelse, men taler hverken om relationer eller dialog. Der kan her være tale om en blind plet. Lederen bedriver måske nok værdibaseret ledelse, men det er ikke sikkert, at medarbejderne oplever, det er dialog og relationsdannelse, der er det mest centrale. De oplever måske, at det hun gør i praksis, bygger på et

andet fundament. Hensigten er ikke tydelig for medarbejderne og lederen ved det ikke, for hun ved kun det, hun ved. Hun ved ikke det, hun ikke ved - nemlig at hendes hensigt ikke er tydelig for medarbejderne og at de ikke oplever det samme dialogiske præg, som hun selv gør. Lederens blinde plet kan altså i denne sammenhæng være de nye medarbejders perception, og i relation til videndeling fremstår det umiddelbart som om det har den konsekvens, at nyansatte medlemmers viden ikke i ret høj grad kommer i spil.

Både leder og medarbejder lægger vægt på kommunikation som central kompetence blandt medlemmerne og netop kommunikationen er i systemteoretisk sammenhæng grundlæggende, når der i en organisation træffes beslutninger. Det er selve sammenhængskraften (Tække og Paulsen 2008). Hvis det besluttes at videndeling er et tema i organisationen, må det fra ledelsens side nødvendigvis kommunikeres ud til medlemmerne, som så igen må kommunikere med hinanden for at effektuere beslutningen om at videndele, altså gøre det til en del af praksis.

Nyuddannede medlemmer

Om netop nyuddannede siger lederen, at man er bevidst om, at de har et mindre fundament og har behov for guidning. I samarbejdet med mere erfarne medarbejdere, mener hun, at det handler om at give nyuddannede plads og ikke være nærig med sin viden. Her er tale om en kulturmarkør i form af den måde lederen forholder sig til videndeling mellem nyuddannede og mere erfarne medarbejdere. Nyuddannede medarbejders faglige viden er hun ikke optaget af. Det er ikke en central del af den måde, hun opfatter begrebet på. En egentlig forståelse af begrebet går mere i retning af erfaringer og erkendelser via relationelle samspil. Altså noget man får gennem deltagelse i praksis, som eksempelvis legitim perifer deltagelse, hvor man deltager i praksisfællesskaber med læring som en integreret del (Lave og Wenger 2003).

Kultur og videndeling

Videndeling foregår altså i høj grad fra organisationen til medarbejderen, men ikke i samme grad den anden vej. Det opfattes ikke som en dialektisk proces, men i højere grad som "envejskommunikation". Her er medarbejderen enig. Hun fortæller samstemmende, at der er megen tavs viden i en organisation og at det derfor som nyt medlem er vigtigt at være opsøgende. Man skal tilpasse sig organisationen, siger hun og fortsætter:

”... fokus er nok mere på at få lært den nyuddannede noget... mere end der er fokus på, at man lærer noget af den nyuddannede.”

Hendes uddannelsesmæssige baggrund, mener hun ikke, der er nogen, der har tænkt over og som nyuddannet medarbejder i en organisation, lærer man hele tiden noget nyt og fokus er i høj grad, på at tilføre det nye medlem ny viden, mener hun.

Her bliver både lederens og medarbejderens tidligere udtalelser om kommunikation som central kompetence blandt medarbejderne udfordret. Der finder ikke vellykket kommunikation i systemteoretisk perspektiv sted, der eksisterer blot én informationsvej, hvor organisationen fungerer som afsender og medarbejderen som modtager. I relation til videndeling er dette problematisk, da der ikke finder et bytteforhold sted, men blot en strøm af viden, der bevæger sig fra afsender til modtager (Christensen 2004). Magtbalancen bliver ulige og i organisationen viser sig en blind plet i form af medarbejderens viden, som den ikke ved, den ikke ved, eksisterer. Og derfor heller ikke kan udnytte som ressource.

Nyuddannede medarbejders ressourcer er dog ikke helt uinteressant for lederen. Hun er interesseret i, hvad de undrer sig over ved afdelingen. Det er den viden, hun mener, de kan bidra-

ge med. Hun er interesseret i, at nye medarbejdere stiller spørgsmål ved den måde, man gør tingene på i afdelingen - den kulturelle del, som hun udtrykker det. Viden kan hun læse sig til i en bog, men kulturen - den måde man gør tingene på (Hasse 2011) - kan hun ikke se på samme måde, som en ny udefrakommende. Hun har her en blind plet, som hun er meget bevidst om, fordi hun går i det til daglig. Dog er hun ikke sikker på, at disse observationer ændrer noget i praksis, men hun prøver at bruge det til noget, fortæller hun. Lederen har her lavet iagttagelse af anden orden - hun kan se sin blinde plet. Dog har hun endnu ikke gjort denne viden til præmis for egen handling ved at beslutte at integrere den i praksis. Dette er en kulturmarkør - lederen oplever, at nyuddannede medlemmer kan have en viden, der er værdifuld for organisationen.

Medarbejderen er enig i, at nye øjne på kendte arbejdsgange er en del af det, man som nyuddannet medlem kan bidrage med. Hun synes også, der er åbenhed for at man kan komme med nye idéer og synes, der i organisationen er en kultur, hvor man prøver at sætte sig ind i hinandens ting. Men man er som ny selv ansvarlig for både at få sin viden udbredt og for at opsøge viden, siger hun og lægger dermed op til spørgsmålet om, om der så finder et ligeværdigt bytteforhold sted, hvor alle medlemmer har lige stor interesse i at dele nyuddannedes viden, som de har i at dele mere erfarne medlemmers viden.

Organisationen er politisk styret, og der er en vis mængde regler at forholde sig til. Som nyuddannet mener hun, at man i denne sammenhæng kan bidrage med idéer, som kan vise sig at være rigtig gode, fordi man endnu ikke har øje for de regler, der eksisterer og derfor ikke lader sig begrænse af dem. På spørgsmålet om hun dermed mener, at manglende erfaring kan bidrage til innovative og kreative processer, svarer hun ja. Her mener jeg tydeligt viser sig en ressource, der er stor risiko for at gå tabt, hvis ikke man fra organisationens side er bevidst om det. Det er en vigtig viden for organisationen at have, da det giver mulighed for at uddelegere arbejdsopgaver med innovative præg til nyuddannede medarbejder og dermed få et godt resultat.

Om netop videndeling understreger lederen, at det sker i praksis, når man løser opgaver og sparrer med hinanden. Medarbejderen er enig i, at der hele tiden foregår videndeling i afdelingen. Både formelt i diverse mødefora og i den daglige praksis. Men en egentlig rammesat form for videndeling er det ikke. Der er her tale om en kulturmarkør i kraft af den måde man beskriver- og anvender videndeling i praksis, som er vigtig men dog tilfældig. Lederen mener endvidere, at det kun giver mening at fokusere på videndeling, hvis man i organisationen har overskud til det. Har man problemer eller udfordringer, kommer videndeling i anden række. Det er en luksus, man kan tillade sig at fokusere på, hvis man har overskud til det. Det er desuden et tema, man er meget optaget af i afdelingen. Hun fortæller, at man taler om det og mener også selv, det udføres i praksis:

”Jamen er alt ikke videndeling? ... Vi skal vel ikke holde nogen former for møder, hvis ikke der er en eller anden form for viden.”

Her virker det umiddelbart som om, der er en selvmodsigelse; videndeling finder udelukkende sted i praksis og formålet med at holde møder er at videndele. En klar definition af videndeling i organisationen foreligger tydeligvis ikke, og det kan have konsekvenser for, hvorvidt videndelingen kan folde sig ud. Er man ikke et sted, hvor man mener, der er rum for videndeling, mener jeg der er stor sandsynlighed for, at man holder på sin viden. Det er altså en mere tilfældig form for videndeling og på spørgsmålet om, hun er blevet sat ind i metoder til at videndele, svarer hun nej;

”... jeg shopper, der hvor jeg tror, nogen kan sparre med mig om det, jeg har brug for.”

Risikoen ved tilfældig videndeling er at man går glip af viden, simpelthen fordi man ikke ved, den eksisterer (Christensen 2004). Det bliver en blind plet - lederen ved ikke, der eksisterer en viden, hun kunne have gavn af. Dette er som tidligere nævnt en kulturmarkør; videndeling sker stort set altid tilfældigt og uden egentlige rammer.

Som leder er det ikke en del af hendes praksis at opsøge viden fra nyuddannede medarbejdere. Videndeling finder for hendes vedkommende især sted udenfor organisationen i et ledernetværk. Dette er også en kulturmarkør; nyuddannedes viden er generelt ikke brugbar for hende, hvilket kan have betydning for de beslutninger hun træffer i sin position som leder. Hvis hendes viden næsten udelukkende hentes udenfor organisationen, bliver grundlaget for hendes beslutninger erfaringer dannet under andre kulturer. Det kan have betydning for, om det overhovedet giver mening at integrere denne viden i praksis. Omvendt kan man sige, at ved at sammenligne organisationens kultur med andre kulturer, fremstår den tydeligere for hende, idet bestemmelsen af den kultur, man er en del af, i høj grad viser sig i forskellene fra andre kulturer. Den fremstår tydeligere under kontraster (Hastrup 2004).

Af konkrete eller rammesatte tiltag i relation til videndeling er man i organisationen ved at etablere noget, man kalder jobbesøg, hvor man som medarbejder får mulighed for at komme rundt i forskellige afdelinger og se, hvordan de her griber deres arbejdsopgaver an. De har desuden talt om videndeling i forbindelse med to afdelinger, der fik en fælles arbejdsopgave tildelt. Her forsøgte man at skabe rammer, hvor videndeling kunne finde sted. Men det er det eneste eksempel, hun har på eksplicitering af begrebet, fortæller medarbejderen.

Opsamling

Både lederen og medarbejderen fortæller, at de arbejder i teams og har en fast mødestruktur, hvor de mødes en gang om ugen i teams og en gang om måneden hele afdelingen. De har altså en vis mødekadence og det er stort set kun her, der finder rammesat videndeling sted - omend det fremstår noget uklart, om der er enighed om, at der finder videndeling sted. Der er altså enighed blandt både leder og medarbejder om, at der finder videndeling sted i organisationen. I dagligdagen er det dog næsten altid en tilfældig videndeling, der ikke er rammesat. Medarbejderen har to eksempler på rammesat videndeling, som nævnt ovenfor. Begge tiltag er dog ikke relateret til den daglige praksis, men ligger ud over den. Begge medlemmer giver udtryk for, at de er optaget af videndeling, men når det kommer til nye nyuddannede medlemmer fungerer det ikke som en dialektisk proces. Her fremstår organisationen som afsender og medlemmet som modtageren. Både leder og medarbejder er enige om at nyuddannede medlemmer kan bidrage med viden, de udtrykker dog to forskellige perspektiver; lederen ser udelukkende bidraget som nye øjne på organisationens kultur, medarbejderen oplever det også som en ressource under opgaveløsning, hvor manglende erfaring kan føre til innovative processer og løsninger.

Som fremmere for videndeling er først og fremmest bevidstheden om, om det eksisterer i organisationen. Lederen kalder ligefrem al udveksling af information for videndeling. Hun har desuden en interesse for nyuddannedes syn på organisationen, hvilket åbner muligheden for videndeling som en dialektisk proces, hvor nyuddannede også får mulighed for at dele deres viden med organisationen. Endnu en fremmer er de rammesatte tiltag, man har gjort i forbindelse med mødekadencen og de to eksempler nævnt ovenfor.

Som hæmmere for videndeling er den ikke-rammesatte videndeling samt lederens manglende interesse for den viden, som nyuddannede bringer med sig. Dertil kommer hendes syn på videndeling, som noget man beskæftiger sig med, hvis man har overskud til det, frem for en investering der er med til at skabe overskud i hverdagen. Sidst men ikke mindst kan man undres over, om den viden, der deles, anvendes i praksis. Hvis ikke den gør det, har den næppe værdi for organisationen.

Afrunding

Videndeling sker i høj grad fra organisationen til medlemmet, men ikke i ligeså høj grad den anden vej rundt. Organisationen modtager viden, der ud fra kendte tilgange til opgaverne giver mening. Nye tilgange til opgaveløsning vægtes ikke i samme grad som praksiserfaring, og det er i nærværende artikel en blind plet for lederen - og måske hele organisationen - at nyuddannede har en ressource netop i kraft af deres manglende erfaring. En ressource, som lederen omtaler som nye øjne på organisationen og medarbejderen som innovativ tilgang til opgaverne. I øvrigt en kompetence, som mange organisationer efterspørger. Der befinder sig altså en uudnyttet ressource hos nyuddannede medarbejdere, som organisationen ikke gør brug af.

Rammesat videndeling er metode, der kan anvendes til dette. Formålet er at sikre, at virksomheden bliver bedre til at håndtere de hæmmere, der kan være for videndeling (Christensen 2004) og dermed forbedre evnen til at modtage og dele viden. For organisationen vil det blandt andet betyde, at man skal blive bedre til at sikre sig, at ikke alt for mange ledere og medarbejdere sidder rundt omkring og arbejder på løsningsmodeller til den samme type opgave (Christensen 2004).

Organisationer modtager altså blandt andet ny viden, ved at medlemmerne vidensdeler, men for at dette kan ske som dialektisk proces, må der i organisationen herske en kultur, der blandt medlemmerne skaber vilje til at se og anerkende mulighederne for det - samt (med lederen som facilitator) gøre det til en rammesat del af praksis.

Referencer

- Bakka, J. Frode & Fivelsdal, E. (2010). **Organisationsteori. Struktur, Kultur, Processer.** Handelshøjskolens Forlag 2010.
- Christensen, P. Holdt. (2004). **Videndeling- perspektiver, problemer og praksis.** Handelshøjskolens Forlag 2005.
- Hasse, C. (2011). **Kulturanalyse i organisationer. Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser.** Samfundslitteratur 2011.
- Hastrup, K. (2004). **Kultur- det fleksible fællesskab.** Aarhus Universitetsforlag 2004. Side 77- 96.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003) **Situeret Læring og andre tekster.** Hans Reitzels Forlag 2003. Side 31- 43.
- Thisted, J. (2010). **Forskningsmetode i praksis. Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik.** Munksgaard Danmark 2010.
- Tække, P. & Paulsen, M. (red.). (2008). **Luhmann og organisationen.** Forlaget Unge Pædagoger og forfattere 2008.

Internationale studerende på trygt farevand - synlig og usynlig pædagogik som forståelsesramme

Miriam Canu

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

Abstract

At internationale studerende ofte møder sproglige og sociale barrierer er efterhånden et velkendt fænomen. Der er ikke entydige svar på, hvordan et universitet skal kunne højne udbyttet af undervisningen for de internationale studerende. I min artikel kommer jeg ind på de ændrede sociale og læringsmæssige omstændigheder, som har betydning, når de studerende skifter læringsmiljø. Artiklen byder på en analyse af nogle væsentlige udfordringer, som internationale studerende møder. De studerende kunne have gavn af bedre oplysning, inden de skal i berøring med uvante praksisformer. Ankomsten af internationale studerende er ikke kun en udfordring for den pågældende, men også for de mennesker, som skal samarbejde med dem. Med afsæt i praktiske erfaringer og teoretisk viden på området, når artiklen frem til handlingsforslag.

Det personlige dilemma

I årenes løb har jeg skullet finde ud af, hvad det vil sige, at være studerende i forskellige lande og møde nye og fremmede uddannelsesinstitutioner. Dermed har jeg kunnet opleve forskellige pædagogiske praksisformer på egen krop. Nærmere beskrevet har jeg været studerende indenfor det norske, italienske og danske uddannelsessystem. Jeg gør læseren opmærksom på, at det er disse erfaringer, jeg er præget af, når jeg skriver nærværende artikel.

Som trettenårig var jeg og min familie flyttet tilbage til Italien efter et syvårigt ophold i Norge. Jeg havde en vag forestilling om, at jeg nu kunne opleve, at være lige blandt lige, at være italiener i Italien. I flere henseender holdt dette ikke stik. For eksempel blev jeg sammen med de internationale elever bedt om at sige ”God jul og godt nytår” på de sprog, som vi kunne. Det slog mig dog, at en underviser refererede til mig som ’Den norske pige’. Det var ikke gået op for mig, at hun anså mig som værende forskellig. Jeg kunne derfor ikke lade være med at le af denne ironiske erkendelse.

Denne hændelse fortalte mig, at det perspektiv man har, er altafgørende for, hvordan man ser på samme sag. Dette flertydige syn på verden, kan betegnes som et multikulturelt blik. Samtidig lærte jeg, at mennesker tit oplever at blive kigget på, og at den måde, man bliver set på, ikke altid stemmer overens med, hvordan man ser sig selv. Dette gør sig især gældende for de internationale studerende.

Det multikulturelle blik kan findes og fortolkes i mange kontekster. Med hensyn til nærværende artikel, vil jeg give læseren en forståelse for, at begrebet ”multikulturelt” ikke henviser til eller skal ses som udtryk for forskellige nationale kulturer i snæver forstand. Kulturelle forskelle ses i denne artikel nærmere som en anderledes måde at gøre ting på. I forhold til de internationale studerende, er det derfor relevant at undersøge de forskellige måder, hvorpå

man kan lære. Hvis man ikke har tilegnet sig et multikulturelt blik i løbet af ens liv, vil man muligvis få en chance for at opnå det igennem en erfaring som international studerende. Den unge pige, som jeg nu var dengang, kunne være i stand til at sætte denne hændelse i perspektiv, men man kan ikke fornægte at hændelsen med min underviser har haft en effekt på, hvordan jeg positionerede mig i forhold til mine medstuderende efterfølgende. Uden at have det som formål risikerede underviseren at udøve symbolsk vold og pålægge mig en identitet, ud fra hendes eget synspunkt. For bedre at forklare hvordan jeg vil anvende dette magtperspektiv, vil jeg hæfte mig ved Bourdieus idé om symbolsk vold (Järvinen 2007: 355ff.). Når internationale studerende træder ind i et nyt universitet, indebærer det muligvis, at de møder en ny måde at lære på. Derudover finder den studerende en ny måde at forholde sig til andre studerende og undervisere på. I det hele taget en ny måde at gøre ting på.

Teoretisk forståelsesramme og baggrund for artiklen

Ifølge tal fra Danmarks statistik er der sket en gradvis stigning i antallet af udenlandske studerende i Danmark. Andelen af udenlandske studerende er mere end fordoblet fra 5,8 % i 2000 til 11,7 % i 2011 (Danmarks statistik 2013). For de uddannelsesinstitutioner, som tilbyder videregående uddannelser, betyder dette, at man må forholde sig til en gruppe studerende, som sandsynligvis kommer med erfaringer, som kan være ret forskellige fra de erfaringer, som de lokale studerende, ellers forventes at have. Denne artikel tager afsæt i Thomas Gitz Johansens overvejelser omkring den multikulturelle skole og de integrations og sorterings processer, som karakteriserer denne. Med inspiration fra den britiske sociolog og lingvist Basil Bernstein, referer Gitz Johansen til begreberne synlig og usynlig pædagogik. Disse to begreber kan forstås som de praksisformer og undervisningsmetoder, som bliver taget i brug indenfor en bestemt læringskontekst (Gitz Johansen 2006: 136ff.). Joseph Wong beskæftiger sig med de nogle af de forhindringer, som gør sig gældende for Asiatisk studerende ved Australiske universiteter (Wong 2003). Dette gør det muligt at præsentere læseren for nogle af de muligheder, som de internationale studerende har for at blive en aktiv del af et læringsmiljø.

Med afsæt i en evaluering af et internationaliserings projekt for ingeniøruddannelser i Danmark (Nygaard 2011), beskrives hvilke problematikker de internationale studerende som oftest møder her i landet, og der gives et bud på, hvordan man eventuelt kan afhjælpe disse og hvilke faktorer, der vil kunne bidrage til at højne de studerendes udbytte og interkulturelle kompetence.

International studerende, find din plads!

Wong's tekst tager udgangspunkt i en survey og efterfølgende interviews med internationale studerende. Som følge heraf fremkommer det at internationale studerende i starten står med ”vanskeligheder og problemer” (Wong 2004: 154). Som international studerende skal man nemlig kunne finde ud af, hvor man selv står henne i de følgende relationer:

- Insider – Outsider
- Underviser - Studerende
- Aktiv – passiv

Jeg understreger at disse positioner er skiftende, alt efter hvilken kontekst man befinder sig i. Det er vigtigt at spørge ind til, hvordan kan den studerende forhandle sin egen position i forhold til disse kategorier? Hvad er kriterierne for, om man er på den ene eller den anden side af strengen, i en given kontekst? Officielt, er det ikke besværligt at afgøre, om en studerende er optaget ved et udenlandsk universitet eller ej. Dog er der en problematik, som kræver en yderligere fordybelse. I eksemplet som jeg nævnte ovenfor, havde underviseren en vis magt, idet hun udpegede den gruppe, som jeg skulle være en del af. Med andre ord, blev det besluttet, om jeg skulle være **insider** eller **outsider** i forhold til både de internationale og lokale unge på holdet.

Officielt kan det være nemt at afgøre, om en person er underviser eller studerende. Men ved visse studieaktiviteter er det de studerende, som oplever, at det er dem, der står med den relevante viden, for eksempel ved at de laver et projektarbejde, som efterfølgende skal præsenteres for resten af de medstuderende. I denne kontekst er det den **studerende**, der oplever at have en **underviserrolle** og som har den relevante viden, som skal formidles videre. Dette fører os også frem til en diskussion og problematisering af, om en studerende bliver opfattet som **aktiv** eller **passiv**. Dette skal forstås i sammenhæng med, at der indenfor nogle pædagogiske praksisser, kan være en forventning om, at den studerende skal deltage og stille spørgsmål i plenum. Indenfor en anden type pædagogisk praksis, er der måske en modsat forventning til den studerende, nemlig at det opfattes som upassende og forstyrrende for undervisningen, hvis den studerende gentagne gange udfordrer via spørgsmål. Dette konstateres i Bjørn Nygaards evaluering af et internationaliseringsprojekt (Nygaard 2011: 62ff), hvor en international studerende forklarer det med følgende ord:

”You are seen as a bad student when you argue with the teachers” (Nygaard 2011: 66).

Ud fra dette, må man konstatere, at mødet imellem den internationale studerende og universitetet kræver, at man har en viden om de forskellige måder at lære og gøre ting på, i de pågældende læringsmiljøer. Man skal være i stand til at aflæse den specifikke kontekst og vurdere, om det bliver opfattet som positivt eller uacceptabelt, hvis man markerer sig selv i forhold til ens undervisere og medstuderende.

Synlig og usynlig pædagogik i forhold til de internationale studerende

Som tidligere nævnt i artiklen er synlig og usynlig pædagogik udtryk for en måde at referere til forskellige praksisformer, som gør sig gældende i en specifik undervisning eller læringskontekst. At forskellige pædagogiske praksisser tilgodeser forskellige grupper sker som følge af den socialisering, som individet har stiftet bekendtskab med fra tidligere sammenhænge (Gitz-Johansen 2006: 137). De internationale studerende er derfor ikke lige så godt stillet som de lokale studerende, simpelthen fordi de lokale studerende er øvet i at tilgodese de krav, som de møder, indenfor deres universitets praksis. Som følge heraf ses de internationale studendes oprindelige læringsmiljø som en forhindring for deres uddannelsesforløb i det nye land. I det følgende argumenteres der for, at dette kan afhjælpes ved at reflektere, diskutere og oparbejde viden omkring de pædagogiske praksisformer, som gør sig gældende indenfor de pågældende kontekster.

Mødet mellem forskellige praksisser

Når internationale studerende møder de nye praksisformer ved deres værtsuniversitet, kan det beskrives som synlig og usynlig pædagogik. Disse relaterer til forskellige typer af læringsmiljøer. De beskriver derfor til en vis grad det, som de internationale studerende får af erfaringer, når de er så heldige at opleve andre former for læringsmiljøer, end det som de ellers er vant til.

Indenfor **en synlig pædagogisk praksis** giver underviseren en skarp og klar melding omkring, hvad der forventes. Dette gælder både i form og indhold og kaldes **lærer-centreret praksis**. Der vil derfor ikke være meget tvivl om, hvornår de studerende har tilegnet sig den nødvendige viden for at opfylde underviserens forventninger (Gitz-Johansen 2006: 136-137; Wong 2004: 154).

Ved **den usynlige pædagogik** forbliver det implicit, hvad de studerende skal kunne. Kravene kan derfor opfattes som flertydige og diffuse. Til gengæld ses denne læringsform som et forsøg på at inddrage den studerendes interesser og gøre ham/hende til en aktiv deltager i læringsforløbet. En god betegnelse for denne måde at lære på er derfor **elev-centreret praksis** (Gitz-Johansen 2006: 136; Wong 2004: 154- 156).

Disse to pædagogiske praksisser, lægger op til to forskellige former for læring. Dette beskrives med det følgende. Et eksempel på denne forskel kan være et spørgsmål, som en underviser kan stille for at vurdere, i hvilken grad ens studerende har lært et bestemt emne.

- Synlig pædagogik: ”Hvad er panoptikon? Hvad siger Foucault om panoptikon begrebet?”
- Usynlig pædagogik: ”Hvordan kan panoptikon begrebet anvendes mht. dit projekt?”

En international studerende, der er vant til en anden pædagogisk praksis, vil skulle gøre en ekstra indsats, fordi han/hun skal forholde sig til en ny undervisningsform, og samtidig skal kunne aflæse de medfølgende skiftende krav (Gitz-Johansen 2006: 145). Der peges på, at synlig pædagogik fremmer en passiv form for indlæring hos de studerende, mens usynlig pædagogik skaber aktive studerende (Nygaard 2011: 66; Wong 2004: 154). Denne forestilling kan dog nuanceres. Hvis den studerende derimod bliver bedt om at besvare på følgende: ’Hvad er panoptikon? Hvad siger Foucault om panoptikon begrebet?’, skal der antageligvis lægges mere vægt på det teoretiske indhold ved besvarelsen. Den studerende skal i dette tilfælde primært forholde sig til de indholdsmæssige og rent teoretiske aspekter ved begrebet, som han bliver spurgt om. Den studerende skal bruge sin hukommelse og dømmekraft for at identificere den relevante viden og skille den fra den, som han/hun finder irrelevant for at nå frem til en korrekt besvarelse.

Hvis en studerende bliver spurgt: ”Hvordan kan du anvende panoptikon begrebet i forhold til dit projekt?”, vil der kunne fokuseres enten på en definition af begrebet, eller man kan lægge mest fokus på anvendeligheden af begrebet. Inden for den elevcentrerede pædagogik vil det ofte være den studerende, som skal finde en balance imellem det teoretiske og det praktiske i sin måde at besvare på. Den studerende skal således aktivt tage stilling og træffe valg for at kunne opfylde de krav, der stilles indenfor den usynlige, elev-centered tradition.

Når jeg skriver, at forståelsen af, hvor vidt man er en aktiv eller passiv studerende, burde nuanceres, er det ikke mindst fordi, ved at pålægge den studerende en sådan betegnelse, vil man som underviser – igen - risikere at udøve symbolsk vold overfor den studerende. Dette sker især der, hvor de internationale studerende bliver mødt med en for-forståelse som besværliggør deres forsøg på at bevise, hvad hun/han egentlig har lært. Igen skal symbolsk vold ikke opfattes som magtudøvelse i snæver forstand, men som knyttet til en proces, hvor den dominerende part påtager sig den magt at opretholde og overføre sin egen opfattelse af den sociale verdens mening til andre individer. (Järvinen 2007: 357).

Om de internationale studerende falder til i de nye omgivelser, afhænger i høj grad af, om de kan se en mening, ved det som skal læres, men mest af alt, vil det afhænge af, hvordan den enkelte studerende opfatter de krav, som denne bliver stillet overfor.

Den studerende har et forhold til det, der læres

Indenfor begge pædagogiske praksisformer, som jeg tidligere har analyseret, opbygges der et forhold mellem den lærende og det berørte emne. Som jeg tidligere har beskrevet, vil denne relation være forskellig og afhængig af den pædagogiske praksis. Ved at stille det første spørgsmål - af typen nævnt tidligere - forventes det, at den studerende hovedsageligt skal modtage og gengive nogle begreber. Udenadslære er dermed noget af det, som skal til, for at opfylde kravene indenfor den lærerstyrede, synlige pædagogik. Som Joseph Wong beskriver det, er der ikke altid tale om en mekanisk udenadslæring. For at det skal give mening, skal de studerende tilegne sig viden ved at huske og forstå samtidig. Ud fra den undersøgelse som Wong tager udgangspunkt i fremkommer det, at størstedelen af de internationale studerende (70%) faktisk foretrækker at lære via elevcentreret praksis. Noget tyder på, at de internationale studerende i høj grad reflekterer over de anderledes måder, at lære på. Derudover er de fleste også faktisk i stand til at tage de forskellige læringsformer til sig (Wong 2004: 155ff.). For eksempel udtrykker en international studerende denne forskel på følgende vis:

”It is quite different, what you learn in... is more based on theory. Here we are provided with more practical things to do. Which makes what you learn sound more real to you.”
(Nygaard 2011: 66).

Dette, skal selvfølgelig siges med de nødvendige forbehold taget i betragtning. I hvilken grad den enkelte og gruppen udviser interesse for andre studerendes måde at lære på, kan være meget varierende (Nygaard 2011: 42-43). Ved den usynlige, elev-centrede læringsform er underviserens rolle ikke at være fuldstændig eksplicit omkring de krav, som de studerende bliver stillet overfor. Dette fordi den studerende ideelt set selv skal finde en løsning og handle ud fra dette (Nygaard 2011: 65ff.). Når dette er tilfældet, risikerer kriterierne for evalueringen ikke altid at være klare nok for de studerende, der ikke er vant til denne form for ikke udtalte forventninger (Gitz-Johansen 2006: 136). Ud fra Bjørn Nygårds evaluering af internationaliseringsprojekt, gives flere eksempler på hvordan både internationale og lokale studerende inden for en usynlig pædagogisk praksis, oplever denne problemstilling.

En international studerende giver udtryk for, at han har fuldført sit arbejde.
Underviser:”Well if you're satisfied then...”
Student:”Why don't you take a look and tell me?” (Nygaard 2011: 65).

Dette kunne være et tegn på at den pågældende underviser og den studerende har forskellige forestillinger om deres indbyrdes roller. Underviseren forventer, at den studerende selv skal bedømme, om arbejdet er tilstrækkeligt udført. Derimod giver den studerende en anmodning om yderligere feedback og vurdering fra underviserens side. Både de internationale og lokale studerende var tydelige i deres anmodning, da de blev spurgt om at give nogle forbedringsforslag:

”Mere klare retningslinjer for gruppearbejde og rapportskrivning – mere styr på tingene i det hele taget.” (Nygaard 2011: 65).

Dette er et tegn på, at den ene pædagogiske praksis ikke nødvendigvis er bedre end den anden, da aspekter fra begge efterspørges af både internationale og lokale studerende.

Hvad et universitet kan gøre for at forbedre den internationale studerendes oplevelse med deres udlandsophold

Bjørn Nygaard peger i en artikel (Nygaard 2011) på at universitet burde tage stilling til, hvordan man skal forholde sig til de internationale studerende. Overvejelser omkring hvilken type proces, man ønsker for de internationale studerende, vil kunne forbedre de involverede parter indsats. Skal der foregå fusion? Integration? Kolonisering? Eller assimilation? Med andre ord, skal det tages op, i hvilken grad de internationale studerende skal tilpasse sig deres nye universitet, og hvor meget universitet skal tilpasse sig de studerende, som bliver optaget ved universitetet. Dette vil betyde, at den enkelte underviser og den enkelte studerende ikke vil stå alene med denne afgørelse (Nygaard 2011: 77).

Dette fører mig hen imod et spørgsmål om, hvordan denne proces skal foregå. For at besvare dette kræves en yderligere diskussion omkring, hvordan universitetet og de internationale studerende skal tilpasse sig hinanden. De forhindringer, som internationale studerende skal overkomme, kalder på løsninger som både kan afhjælpe sociale og faglige barrierer.

Et eksempel på et initiativ der prøver at imødekomme dette, er Aalborg Universitets buddyordning. Dette program indebærer blandt andet at en lokal studerende:

”frivilligt fungerer som kontaktperson og hjælper en udenlandsk studerende i de første dage, uger eller måneder på Aalborg Universitet. Buddy'en hjælper med praktiske ting, informerer om studieform og livet i Aalborg og Danmark”. (Aalborg Universitet 2013)

Hermed kan den internationale studerende lære om den pædagogiske praksis i den nye uddannelsesinstitution samtidigt med, at den lokale studerende også kan få en øget indsigt i, hvordan den omtalte universitets kontekst fungerer.

Et nyt syn på de internationale studerende

Igennem denne artikel er det blevet beskrevet, at synlig og usynlig pædagogik har indflydelse på den internationale studerendes muligheder for at lære. Man kan argumentere for, at forskellige pædagogiske praksisser fremmer henholdsvis passive og aktive studerende. Dette er en meget forenklet fremstilling. Jeg vil derfor promovere en anden måde at møde disse studerende på, som går ud over denne ensidige forestilling. Når dette er sagt, skal man ikke undervur-

dere de problemer, som ligger i selve omstillingsprocessen. Derfor burde der være en forhøjet indsats i at introducere de internationale studerede for de pædagogiske praksisformer og krav, som ellers risikerer at forblive implicite i det lokale. Hvis kravene forbliver usagte, så vil det til en vis grad kunne hæmme den internationale studerendes muligheder for at tage de nye forventninger til sig. Dette skal ikke kun tages i betragtning i forhold de internationale studerende, også de lokale studerende som er underlagt en usynlig pædagogisk praksis, vil somme tider mærke, at der er behov for mere synlige retningslinjer for det, som skal afleveres.

Et undervisningsforløb vil sjældent kun enten være elev centreret eller lærer centeret. I de fleste sammenhænge, vil man kunne tale om en blanding af synlig og usynlig pædagogisk praksis. Udover det vil de fleste studerende vise en vis fleksibilitet i deres måde at lære på. De studerende er som oftest i stand til på egen hånd at bearbejde og tilpasse sig den nye pædagogiske praksis (Wong 2004: 165). Flexibilitet i ens læring kan ses som et tegn på, at den internationale studerende allerede er aktivt i gang med at aflæse de ændrede krav og forventninger som værtsuniversitetet stiller.

Referencer

- Aalborg Universitet (2013). **Buddy-program**. Lokaliseret den 03.03.2013 på www på adressen <http://www.internationaltkontor.aau.dk/buddy/>
- Danmarks statistik (2013). Lokaliseret den 29.04.2013 på www på <http://www.statistikbanken.dk/statbank5a/default.asp?w=1366>
- Gitz-Johansen, T. (2006). Den pædagogiske sortering (kap 7). I: Gitz-Johansen, Thomas: **Den multikulturelle skole – integration og sortering**. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag,
- Järvinen, M. (2007). Pierre Bourdieu. I: Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (2007) I: **Klassisk og moderne samfundsteori**. 4. udgave. Hans Reitzels Forlag, 345- 366
- Nygaard, B. (2011): ”Skolen skal tilpasse sig jer (de danske studerende), og I skal tilpasse jer skolen” (dansk studerende). Dansk Center for Ingeniøruddannelse. Lokaliseret på www d. 28.02.2013 på <http://www.dacin.dk/aktiviteter/udviklings-og-forskningsprojekter/Rapport%20evaluering%20af%20internationaliseringsprojektet%20-%20final.pdf>
- Wong, J. K.-K. (2004). Are the learning styles of Asian International students Culturally or Contextually based? In: **International Education Journal**, vol 4, no 4. Educational Research Conference 2003. Special issue, 154-165

Underkendelse eller anerkendelse?

- om en pædagogisk leders forsøg på nedsættelse af erhvervsbetinget sygefravær via fokus på organisationskulturen

Sina Harbo Christensen

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

Abstract

Nærværende artikel tager udgangspunkt i det stigende erhvervsbetingede sygefravær, som flere pædagogiske organisationer oplever, og som koster både samfundet og organisationen mange ressourcer at håndtere. På dette grundlag undersøger artiklen via et interview med en pædagogisk leder, om man kan nedsætte fraværet via fokus på organisationskulturen og en anerkendende tilgang til praksis.

Introduktion

Hver dag er fem procent af arbejdsstyrken fraværende grundet sygdom. Udover at dette må være en belastning for både det fraværende medlem, dennes kolleger og organisationen som helhed, da arbejdsopgaver og produktion derfor ikke løses optimalt, er sygefraværet også samfundsøkonomisk en stor belastning. De samlede udgifter er ifølge Beskæftigelsesministeriet cirka 37 milliarder kroner om året (Beskæftigelsesministeriet 2008) og i relation til blandt andet den verdensomspændende økonomiske lavkonjunktur, kan et højt sygefravær være medvirkende til, om en organisation formår at overleve markedsbetingelserne. Desuden har sygefravær ofte menneskelige omkostninger, idet det kan medvirke til at konstruere en arbejdssituation, hvor det enkelte medlem ikke formår at løse sine arbejdsopgaver optimalt grundet fravær. Sygefravær koster mange ressourcer og ønsker organisationen at nedsætte eller forebygge medlemmernes fravær, må man holde sig oplyst om, hvordan denne sociale situation kan ændres, så der kan foretages reflekterede beslutninger i relation til sygefraværet blandt organisationens medlemmer.

For at kunne gøre det, må man først beskæftige sig med, hvordan man begriber sygefravær og hvordan man kan ændre dette fænomen så organisationen opnår større stabilitet, og dermed bedre udnyttelse af ressourcerne samt sikring af medlemmernes trivsel. Hertil foreslår artiklen fokus på organisationskultur og undersøger, hvorvidt lederen via en anerkendende tilgang til praksis formår at nedbringe sygefraværet.

Erhvervsbetinget sygefravær

Variablen fraværsårsag angiver årsagen til fravær i organisationer og opdeles i følgende fire kategorier (Pedersen et al. 2011):

- Sygdom
- Arbejdsskade
- Erhvervsbetinget sygdom
- Graviditet, mere end fire uger til forventet fødsel

Nærværende artikel beskæftiger sig med erhvervsbetinget sygdom og rummer derved ikke alle typer fravær blandt medlemmer i en organisation. Artiklen begrænser sig til sygefravær,

der relaterer sig til arbejdsmiljømæssige forhold, som jeg nedenstående vil undersøge yderligere.

Artiklens metodiske og teoretiske overvejelser

Artiklen tager udgangspunkt i et interview med en afdelingsleder i en større pædagogisk organisation. Det er det individuelle kvalitative forskningsinterview, der danner rammen for artiklens tema og det er lederens perspektiv, der tages udgangspunkt i. Det kvalitative forskningsinterview er valgt, da det er velegnet til at skabe indblik i respondentens oplevelser og erfaringer i relation til artiklens tema. Denne tilgang vil bære præg af respondentens livsverden og optik, hvilket jeg er opmærksom på i min tilgang til data (Thisted 2011:184). Artiklens overordnede videnskabelige tilgang er den fænomenologiske, hvilket betyder, at jeg er optaget af at forstå fænomenet erhvervsbetinget sygefravær i relation til to andre fænomener; en anerkendende tilgang og organisationskultur (Brinkmann 2009:44).

Anerkendelse

Mange ledere udtrykker holdninger om, at anerkendende tilgange er midlet til at skabe motivation hos medarbejderne og dermed organisatoriske resultater (Dahl og Juhl 2009:247). I pædagogiske organisationer er anerkendelse et centralt begreb, og fagforeningen Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (BUPL) har i deres formulering af et fælles værdigrundlag for pædagogiske organisationer angivet anerkendelse som den førstnævnte værdi, det pædagogiske arbejde bygger på (BUPL 2007). Også Aalborg kommune har fokus på begrebet, og i artiklen "Aalborg kommune - Den anerkendende leder" udtaler kommunens børne- og familieleder sig om resultatet ved anvendelse af anerkendende tilgange i relation til sygefravær:

"Der er ganske enkelt mindre sygefravær, og det tror jeg blandt andet skyldes en større tilfredshed med at gå på arbejde." (Keller 2012).

Her udtrykker ovennævnte leder en oplevelse af, at anerkendende tilgange har en indflydelse på organisationskulturen og dermed arbejdsmiljøet. Hun har lært, at anerkendelse virker. Nedenstående citat kan være en teoretisk forklaring på lederens oplevelse af praksis:

"Hvis den rettesnor, der ligger i værdierne, viser sig at virke i praksis og bliver ved med det, så starter den en læreproces hos aktørerne." (Bakka og Fivelsdal 2010:143).

Hvis medarbejderen oplever, at de værdier¹ lederen faciliterer via anvendelse af den anerkendende tilgang, giver mening, motiveres de til handle derefter og en læreproces opstår. Denne læring giver mulighed for forandring af praksis og formår man som leder at fastholde denne forandring, forandres organisationskulturen og i forlængelse af dette, arbejdsmiljøet. Dermed skabes altså muligheden for nedsænkelse af sygefravær.

Anerkendelse forstås i nærværende kontekst som medlemmernes interne forståelse, indlevelse og værdsættelse af hinandens følelser og holdninger (Høier et al 2011:320), og dermed respekt for (men ikke nødvendigvis accept af) de forhold, der skaber et uønsket kvantum af sygefravær i organisationen.

¹ Ved værdier forstås holdninger, handlinger og tankemønstre, som organisationen finder efterstræbelsesværdig.

Dermed læner den anerkendende tilgang, der i nærværende artikel fokuseres på, sig op ad teoretikeren Peter Langs forståelse af anerkendelse, som kan sammenfattes i følgende citat:

“Behind every problem lies a frustrated dream.” (Lang I Dahl og Juhl 2009:263).

Med dette citat ønsker jeg at vise en tilgang til erhvervsbetinget sygefravær funderet i tanken om, at hvis noget opleves som et problem, ligger der et uopfyldt ønske om at gøre tingene på en bestemt måde til grund for dette. Negative oplevede arbejdsforhold fortæller altså, at medarbejderen ønsker, at noget var anderledes (eksempelvis organisationens arbejdsforhold eller egne kompetencer).

Lederens opgave bliver, i relation til denne forståelse, at dechifrere hvilke fagrelaterede ønsker, medarbejdernes sygefravær kan være et udtryk for. Jeg differentierer her imellem private og fagrelaterede forhold, selvom disse sandsynligvis kan sameksistere i relation til erhvervsbetinget sygefravær. Lederens primære opgave er de fagrelaterede forhold, der relaterer sig til eksempelvis organisationens kultur og arbejdsmiljø.

Organisationskultur og arbejdsmiljø

En måde at begribe en specifik organisations kultur på er ved at iagttage distinktionen **ubesluttede/besluttede beslutningspræmisser** samt organisationens evne til at **iagttage** sig selv og **iagttage sine egne iagttagelser (iagttagelse af anden orden)** (Tække og Paulsen 2008:78). Dette er en systemteoretisk tilgang skabt og beskrevet af sociologen Nicklas Luhmann. En organisations beslutningspræmisser er at forstå som organisationens struktur og regler for beslutninger, samt for hvordan medlemmernes positioner udfyldes. Medlemmernes ureflekterede tanker, handlinger, ytringer og mønstre er at forstå som **blinde pletter**. Disse kan gøres synlige via iagttagelser og iagttagelser af disse iagttagelser; også kaldet **iagttagelse af første orden og iagttagelse af anden orden**.

Nærværende artikel forstår organisationskultur som tæt forbundet med arbejdsmiljø. Ifølge ovenstående systemteoretiske definition af begrebet skabes en organisations kultur på grundlag af de beslutninger, der i organisationen træffes. Arbejdsmiljø kan beskrives som et samspil af de relationer, påvirkninger og vilkår, som medlemmerne omgives af i deres arbejdsliv (Videncenter for Arbejdsmiljø 2012). Disse fænomeners samspil opstår ligeledes på grundlag af beslutninger, der træffes i organisationen. Dermed argumenterer artiklen for, at organisationskultur og arbejdsmiljø kan anskues som sammenhængende fænomener og derved også påvirke og påvirkes af hinanden. Det giver derfor mening at beskæftige sig med organisationskultur i relation til nedbringelse af sygefravær, idet erhvervsbetinget sygefravær kan anskues som et udtryk for et dårligt arbejdsmiljø.

Med tiden er forståelsen af arbejdsmiljøbegrebet blevet udvidet til den såkaldte **biopsykosociale** model. Her ser man på samspillet mellem biologiske, psykologiske og sociale faktorer, der gensidigt kan påvirke og forstærke hinanden (Videncenter for arbejdsmiljø 2012). Med den biopsykosociale model anerkendes det, at arbejdsmiljø påvirkes af flere faktorer, hvilket altså indikerer, at sygefravær kan opstå via belastninger, som er komplekse og dermed også må iagttages fra flere forskellige perspektiver. Dermed nærmer artiklen sig undersøgelses-spørgsmålet; om man som leder via en anerkendende tilgang til praksis kan nedbringe sygefraværet via fokus på organisationskultur. Perspektivet bliver her anerkendelse i relation til organisationskultur.

Sygefravær og kultur

Sygefravær kan anskues fra flere perspektiver. Lederen i artiklens interview anskuer erhvervsbetinget sygefravær ud fra perspektivet; at det ikke kun handler om sygdom, men også om organisationskultur:

”Kulturen er en god indfaldsvinkel til at skabe dialog på en arbejdsplads. Kultur er vores sprog og adfærd, både sammen og hver for sig. Det er den måde, vi er sammen på i vores relationer.”

Afdelingslederen kobler her organisationskultur og relationer, og udtaler videre, at et højt erhvervsbetinget sygefravær i organisationen anskues som medlemmernes reaktion på organisationskulturen fremfor fysisk sygdom, der kan måles og vejes:

”Når antallet af sygemeldinger hober sig op på skrivebordet og billedet ser meget anderledes ud, end det plejer, så må der være noget i de daglige forhold, der har ændret sig og det er kulturen et udtryk for.”

Lederens forståelse af kultur sammenkobles med arbejdsmiljø og erhvervsbetinget sygefravær, idet hun anskuer erhvervsbetinget sygefravær som et udtryk for organisationens kultur, herunder arbejdsmiljøet, og et af artiklens pointer som er relationen mellem disse fænomener, er tydeliggjort. Sygefravær er ifølge lederen mulig at ændre via målrettet fokus på organisationskulturen. Lederens opgave er at finde ud af, hvad fraværet er et udtryk for, og hvordan man tager hånd om dette:

”Jeg gjorde det, at jeg talte med medarbejderne om, hvad de tænkte om det arbejde de gik og gjorde hver dag, og om der var noget, de gerne ville ændre, og forsøgte på den måde at få indsigt i Deres forhold...”

Dermed anvender afdelingslederen en anerkendende tilgang til praksis. Hun **respekterer**, men accepterer ikke nødvendigvis fraværets årsager og ser desuden den enkelte medarbejder som:

”... et unikt individ, der bidrager til fællesskabet gennem sine særlige kvalifikationer.” (Dahl og Juhl 2011:248).

Praksis kan i systemteoretisk optik til dels sidestilles med organisationskultur, der som nævnt ovenstående, defineres som **komplekset af ubesluttede beslutningspræmisser** (Tække og Paulsen 2008:64). Ubesluttede beslutningspræmisser er omverdenens beslutningspræmisser, der af organisationen er adapteret, men ikke længere er synlige eller bevidste for medlemmerne. Præmisserne står til at ændre, men det kan først gøres, når de for medlemmerne bliver synlige via iagttagelser af anden orden. Artiklen argumenterer for, at lederen ved at rette perspektivet mod kulturen frem for sygdom laver en iagttagelse af anden orden; hun iagttager et øget sygefravær og forholder sig reflektivt til denne iagttagelse:

”... en organisations kultur kan aflæses i sygefraværet og dermed også ændres derigennem... det er en opgave, der ligger mellem leder og medarbejder... i dialogen med medarbejderen... jeg gjorde det, at jeg spurgte medarbejderne om, hvad de tænkte, at årsagen var...”

Dialogen med medarbejderne viser respekt for disses holdninger og antagelser, hvilket reflekterer en anerkendende tilgang til praksis. Eksempelvis eksisterede der blandt medarbejderne en fælles antagelse om, at man arbejdede flere timer end det overenskomstmæssige krav:

”... til mødet var de faktisk enige om, de arbejdede mere, end de havde gjort før, altså, flere timer fordi flere meldte sig syge og dem der var på arbejde, så måtte tage Deres opgaver oveni.”

Dette var ikke tilfældet, hvilket blev synliggjort ved at lade en medarbejder udarbejde en retrospektiv vagtplan, der viste hvor mange reelle arbejdstimer den enkelte medarbejder havde haft i en specifik periode:

”... en medarbejder fik til opgave at kigge bagud i vagtplanen og sammen regnede vi ud, hvor mange timer de havde haft, og det viste sig, at de faktisk ikke arbejdede flere timer, men at deres følelse af at arbejde meget måtte være opstået af noget andet.”

Dermed blev en **blind plet synlig** for medarbejderne via afdelingslederens **iagttagelse af anden orden**, hvilket muliggjorde en ændring af **beslutningspræmissen**; hvor stor en arbejdsbelastning har medarbejderne reelt i relation til timetallet og dermed også en iagttagelse af anden orden hos medarbejderne; vi arbejder det antal timer, vi er ansat til, men det kan i perioder føles anderledes, hvilket er blevet en del af vores kommunikation.

Kulturen viste sig i retorikken; medarbejderne talte om en stor arbejdsbyrde og ændrede sit syn på dette via retorikken; medarbejderne erkendte, at timetallet var reelt i relation til overenskomsten, samt at man via kommunikation fastholdt et billede af arbejdsforholdene, som ikke var reflekteret, men derimod en ubesluttet beslutningspræmis. Præmissen blev synliggjort og medarbejderne formåede at iagttage deres egen iagttagelse af arbejdsbyrden og dermed lave en iagttagelse af anden orden på lige fod med afdelingslederen. Dette skete altså blandt andet via medarbejderinddragelse, hvilket viser lederens anvendelse af en anerkendende tilgang, idet hun respekterede og imødekom en frustration hos medarbejderne i relation til arbejdsbyrden, og med udgangspunkt i medarbejdernes fortællinger søgte at dechifrere betydningen af denne frustration. Omvendt viser der sig i lederens korrektion af medarbejdernes fælles antagelse en tilgang, der kritisk kan beskrives som det modsatte af anerkendelse; underkendelse. Først respekteres og accepteres medarbejdernes oplevelse, dernæst korrigeres den. Dette eksempel viser en iagttagelse af første orden, idet lederen ikke formår at forholde sig reflektivt til medarbejdernes oplevelse. Kulturen og dermed arbejdsmiljøet ændres ikke, men medarbejderne ”styres” derimod til at erkende, at deres oplevelse ikke er reel. Beslutningspræmissen for det erhvervsbetingede sygefravær forbliver ubesluttet på dette punkt, hvilket viser, at der i en anerkendende tilgang til praksis implicit befinder sig en risiko for underkendelse, som nedsætter lederens refleksivitet i relation til medarbejdernes praksis.

Kritisk diskussion og afrunding

Man kan stille spørgsmålstejn ved, om det nedbragte sygefravær i nærværende artikels undersøgte organisation forbliver lavt, eller om det uafvendeligt vil stige igen, når lederens iagttagelser af første orden viser sig ikke at imødekomme den egentlige årsag til medarbejdernes erhvervsbetingede sygefravær, samt at de nye beslutningspræmisses efter en tid risikerer at blive ureflekteret, altså en blind plet for både lederen og medarbejderne. Systemteorien vil argumentere for, at fænomenet sygefravær i relation til organisationens kultur samt arbejdsmiljø, konstant må synliggøres via refleksioner, og iagttagelser af anden orden for at kunne

holdes på det opnåede lave niveau. Udfordringen kan med andre ord ikke løses for derefter at vende fokus bort fra den igen.

Der er desuden er risiko for, at en anerkendende tilgang til praksis kan facilitere underkendelse og dermed udfolder sig et paradoks; ledes anvendelse af anerkendende tilgange i organisationer rummer en implicit risiko for underkendelse af medarbejderne. Man kan endvidere i systemteoretisk sammenhæng argumentere for, at enhver organisation er et socialt system for sig og derfor må tilgangen til praksis i forskellige organisationer nødvendigvis også være forskellig, selvom selve problemstillingen er enslydende. En anerkendende tilgang kan altså i et systemteoretisk perspektiv facilitere et ureflekteret syn på praksis og øge medarbejdernes oplevelse af at være belastet yderligere, hvis ikke metoden formes efter de specifikke sociale systems beslutningspræmisses. Man kan som leder lade sig inspirere af tilgangen, men må selv konstruere anvendelsen af den.

Dermed konkluderer nærværende artikel, at man **ikke** nødvendigvis kan nedsætte fraværet via fokus på organisationskulturen og en anerkendende tilgang til praksis. Som leder må man være bevidst om tilgangens implicite risiko for underkendelse og derfor kombinere fokus på organisationskultur med **reflekteret** anvendelse af en anerkendende tilgang til praksis, fundet i **iagttagelser af anden orden**. En sådan tilgang kan have en positiv indvirkning på nedsænkelse af erhvervsbetinget sygefravær og i forlængelse af dette, muligvis også en forebyggende effekt.

Referencer

- Bakka, J.F. & Fivelsdal, E. (2010). **Organisationsteori: Struktur, kultur, processer**. (5. udgave). København: Handelshøjskolens Forlag.
- Beskæftigelsesministeriet (2008). **Analyse af sygefravær**. Lokaliseret 18. december 2012 på World Wide Web: <http://bm.dk/Aktuelt/Publikationer/Arkiv/2008/04/~media/BEM/Files/Dokumenter/Publikationer/2008/Sygefravaer.ashx>
- Brinkmann, S. & Kvale S.(2009). **InterView. Introduktion til et håndværk**. (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- BUPL (2007). **BUPL's pædagogiske profil** (2007). Lokaliseret 19. december 2012 på World Wide Web: [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8FMBWD/\\$file/BUPL_paedag_profil_07.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8FMBWD/$file/BUPL_paedag_profil_07.pdf)
- Dahl, K & Juhl, A. (2009). **Den professionelle proceskonsulent**. (1. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Dansk Magisterforening (2012). **Fokus på arbejdsmiljø er det nye krisevåben**. Lokaliseret 19. december 2012 på World Wide Web: <http://www.dm.dk/NyhederOgDebat/DmFagligtNyt/Arkiv/2012/Februar2012/Artikler/KortNytArbejdsmiljoeKrisevaaben.aspx>
- Hasse, C. (2011). **Kulturanalyse i organisationer: Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser**. (1. udgave). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Høier, O. M (red). (2011). **Kreativ Procesledelse: Nye veje til bedre praksis**. (1. udgave). København: Dansk psykologisk Forlag A/S.
- Pedersen, J. et al. (2011). **Register over Sygedagpenge og Sociale ydelser i Danmark**. Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø

Thisted, J. (2011). **Forskningsmetode i praksis: Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik.** (1. udgave). København: Munksgaard Danmark.

Aalborg Kommune (2012). **Aalborg kommune - Den anerkendende leder** (2012, 17. maj).

Lokaliseret 19. december 2012 på World Wide Web:

http://www.arbejdsmiljoweb.dk/trivsel/anerkendelse/aalborg_kommune/

Videncenter for Arbejdsmiljø (2013). Lokaliseret 19. december 2012 på World Wide Web:

<http://www.arbejdsmiljoviden.dk/Viden-om-arbejdsmiljoe/Hvad-er-arbejdsmiljoe>

