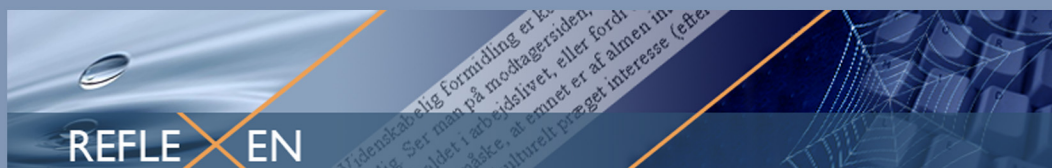


Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet



Fællesskab, tilhør og læring

Red. Christina Medom
Dorte Lund Petersen
Gitte Kingo Andersen
Heidi Trude Holm
Maja Sander
Mille Marie Demant
Miriam Canu
Rasmus Kjeldberg
Karen Egedal Andreasen

Vol. 9, nr. 1, 2014
ISSN 1901-5992

Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Læring og Filosofi
April 2014, vol. 9, nr. 1.

© 2014 – 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:

Christina Medom
Dorte Lund Petersen
Gitte Kingo Andersen
Heidi Trude Holm
Maja Sander
Mille Marie Demant
Miriam Canu
Rasmus Kjeldberg
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

Heidi Trude Holm, Miriam Canu, Dorte Lund Petersen, Gitte Kingo Andersen, Rasmus Kjeldberg, Christina Medom, Maja Sander, Mille Demant & Karen Egedal Andreasen

Fællesskab, tilhør og læring3

Tina Juel Ramvold Risager

Oplevelser angående frivillig eller tvungen deltagelse5

Lars Ole Bøgel

Kulturmødet med det fremmede:

En hermeneutisk ”dannelsesrejse”11

Sina Harbo Christensen

Ledelse under forandringsprocesser:

Om lederens beslutningspræmisser under en intern

fusionsproces i en offentlig organisation20

Gitte Møller Thomsen

Den gamle kultur sidder i Folkeskolens vægge:

Skolen2012 som banebrydende tænkning.....25

Dorte Petersen

Kineserne kommer – luk dem ind!:

Hvorfor er det universitære samarbejde med Kina vigtigt?

Og hvordan kan AAU, med fokus på specifikke kulturelle forskelle i

læringsmiljøet, sikre kineserne den bedste start på AAU?.....32

Gitte Møller Thomsen

Læring og oplevelse af mening:

Meningsfuldhed, Myretue, Multivers, Metaperspektiv, Metarefleksion41

Mia Jean Rose

Bydelsmødre, er det vejen til integration?:

En undersøgelse af fællesskabsaspektet i forhold til læring og

integration i dansk kultur.....45

Marie Louise Berg Mortensen & Pernille Marie Lind

Mangfoldighedsledelse:

Med fokus på forskellighed frem for ensshed som ideal53

Fællesskab, tilhør og læring

Stud.mag. Heidi Trude Holm, stud.mag. Dorte Lund Petersen, stud.mag. Miriam Canu, stud.mag. Gitte Kingo Andersen, stud.mag. Rasmus Kjeldberg, stud.mag. Christina Medom, stud.mag. Maja Sander, stud.mag. Mille Demant & lektor Karen Egedal Andreassen

Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Samfundet er komplekst, ja endda hyperkomplekst, og under hastig forandring. Det er imidlertid ikke et nyt fænomen. Allerede den græske filosof Heraklit så hvordan verden er under konstant forandring, om forandringen sagde han: alting flyder.

I det hyperkomplekse samfund findes en kulturpluralisme og en mangfoldighed af fællesskaber, der adskiller sig fra tidligere generationers samfund. Det er altså ikke ny viden, at omverdenen forandres og stiller nye krav, det må vi lære at leve med, eller nærmere, lære at leve i. For vi lever i forandringen, den er omkring os, og den findes i os.

I sidste udgave af Reflexen samledes artiklerne under temaet **Globalisering – forandring og udfordringer i et læringsperspektiv**, hvor de samfundsmæssige forandrings konsekvenser for organisationer og uddannelsesinstitutioner blev taget op. I denne udgave af Reflexen er temaet **Fællesskab, tilhør og læring**.

Forandringen kan være skræmmende. Som en stormflod kan forandringen vaske den sikre og trygge grund væk under fødderne på os, og før vi ved af det føre os bort mod ukendt land. Men forandringen kan også komme til os, hvor vi står. Nye fællesskaber dannes, kulturpluralismen vokser og kan virke uoverskuelig og endda truende på vores eksistens. Risikoen for at blive ekskluderet fra fællesskabet synes ikke mindre i dag, snarere findes den nu i større grad end tidligere. For der stilles krav om deltagelse, ellers vanker der eksklusion og udelukkelse.

I artiklen **Oplevelser angående frivillig eller tvungen deltagelse** diskuteres effekten af tvungen deltagelse for mødefrekvensen. Der fokuseres på centrale aktørers oplevelser af tvungen deltagelse i undervisningen på en Sygeplejeskole, og hvordan dette påvirker de studerendes adfærd, fællesskabet og læringsmiljøet. Artiklen **Kultur mødet med det fremmede - en hermeneutisk ”dannelsesrejse”** beskæftiger sig med deltagelsen fra et andet perspektiv og diskuterer fordomme og spørgsmålet om, hvordan vi møder det fremmede og ukendte.

For ledere, der besidder en position, hvor der skal træffes beslutninger, som har indflydelse på fremtiden, og som skal føre virksomheden, organisationen eller institutionen mod sikkert frem, kan omverdenens kompleksitet også mærkes. I artiklen **Ledelse under forandringsprocesser – om lederens beslutningspræmisser under en intern fusionsproces i en offentlig organisation** anvendes Luhmanns systemteori som et kompleksitetsreducerende værktøj. Iagttagelse og beslutninger er centrale begreber i artiklen, der undersøger lederens blinde pletter i beslutningsprocessen. Lederens stil og evne til at reflektere diskuteres i forhold til at nå de opstillede mål. Tidligere strategier kan have indflydelse på de beslutninger, der skal træffes i fremtiden. Fortiden rækker ind i fremtiden og har indflydelse på nutidens beslutninger. I artiklen **Den gamle kultur sidder i folkeskolens vægge – Skolen2012 som banebrydende**

nytænkning analyseres kulturen i friskolen, og giver et blik på, hvilke muligheder der ligger for en nytænkning af skolen som kulturbærende institution.

I **Kineserne kommer – luk dem ind!** fokuserer forfatteren på kulturmarkører og hvilken adfærd der kan siges at præge kinesiske og danske universiteter. Overgangen fra en velkendt og tillært læringskultur til en fremmed kan være vanskelig at håndtere, og der peges i artiklen på tiltag der kan lette overgangen. Nok kan tilværelsen være kompleks og foranderlig, hvorfor Heraklit brugte vandets bevægelse som metafor for det at skabe mening i den oplevede verden. Artiklen **Bydelsmødre, er det vejen til integration? - en undersøgelse af fællesskabsaspektet i forhold til læring og integration i dansk kultur** belyser det samme tema, men på baggrund af et konkret udviklingsprojekt.

I artiklen **Hvad er meningen? Meningsfuldhed, Myretue, Multivers, Metaperspektiv, Metarefleksion** gives der som sådan nye perspektiver på, hvordan læring kan være meningsdannende og skabe meningsfuldhed. Det diskuteres, hvordan blandt andet metaforer og metarefleksion kan støtte læring som et konstruktionsarbejde, og bidrage til at skabe mening i et multivers med dilemmaer og muligheder.

Forandringen bærer i sig muligheden for noget fremmed, og formår forandringens stormflod at løsrive os fra vores tidligere sikre forankring, kan en kvalmende fornemmelse sætte ind, som foranderlighedens søsyge. For at beskytte os mod angsten, mod det fremmede og ukendte, dømmer vi på forhånd og skaber fordomme.

Artiklen **Mangfoldighedsledelse - med fokus på forskellighed fremfor enshed som ideal** diskuterer udfordringer til ledelse under globaliseringens vilkår. Nummeret rundes således af med perspektiver på ledelsesmæssige spørgsmål, der knytter sig til møder mellem forskellige kulturelle fællesskaber.

God læselyst!

Oplevelser angående frivillig eller tvungen deltagelse

Tina Juel Ramvold Risager

Cand.mag. i Læring og Forandringsprocesser¹

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

En evaluering angående mødepligts betydning for centrale aktører på en Sygeplejeskole peger på, at deltagelse i undervisningen har betydning for socialt fællesskab og oplevelse af trivsel. Aktørerne beskriver deltagelse positivt som afgørende for udvikling, læring og socialt sammenhold. Modsat beskrives negative konsekvenser ved deltagelse, når den sker på grundlag af tvang. Den tvetydige oplevelse af deltagelsens betydning synliggøres gennem min undersøgelse, der er baseret på observation og interviews med aktører, som oplever mødepligten fra forskellige perspektiver. Artiklen diskuterer muligheden for fælles forståelse blandt aktørerne, når der i et kommende aktionsforskningsprojekt skal arbejdes med fremme af trivsel og gennemførelsesprocent på uddannelsen.

Indledning

På Sygeplejeskolen, der i denne artikel fokuseres på, er der indført mødepligt som et didaktisk tiltag, der har til formål at fremme trivsel og gennemførelsesprocent blandt studerende. Mødepligten blev i august 2012 indført på baggrund af stort fravær fra undervisningslektionerne og stort frafald fra uddannelsen (Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser 2013). Sygeplejeskolens ledelse ønsker en evaluering af mødepligtens effekter i bred forstand. Evalueringen er en del af rammesætningen for et senere aktionsforskningsprojekt, der gennem en forandringsproces skal fremme trivsel og gennemførelsesprocenten på uddannelsen. Hen over sensommeren 2012 og frem til foråret 2013 har mødepligten vist sig at have mange bieffekter, som ikke var forudset eller ønsket fra Sygeplejeskolens side.

Fokus i artiklen rettes mod at forstå studerendes, underviseres, studievejlederes og studieleders udsagn om deltagelsens betydning i læringskonteksten på Sygeplejeskolen. Informanter blandt de centrale aktører indvilliger i at fortælle om oplevelser med mødepligt. Gennem semistrukturerede interviews beretter informanter ud fra hver deres position og perspektiv, hvilke effekter de oplever, mødepligten har. Fortællingerne er meget forskellige og vidner om aspekter fra aktørernes livsverden (Thisted 2009, s. 56). Det viser sig, at alle aktører tillægger deltagelsesaspektet i mødepligten en afgørende betydning for deres oplevelse af trivsel. Det interessante ved særligt at fokusere på deltagelsen er, at alle informanter nævner oplevelser om deltagelsens betydning. Det er særligt iøjnefaldende, at fortællingerne ikke indeholder de værdier, som aktørerne ønsker deltagelsen bør være præget af.

Studerende udtrykker ønske om deltagelse, hvori der er mulighed for at finde sammenhold og socialt fællesskab, men det er ikke det, de oplever ved deltagelse. Ligeledes giver flere aktører udtryk for deltagelsens betydning i forhold til muligheden for at gennemføre uddannelsen, men tilsyneladende er frafaldet, dumpeprocenten og fraværet ved undervisningen fortsat lige stort.

¹ Artiklen er forfattet inden forfatteren dimitterede fra studiet.

Teoretisk ramme

Der er valgt en effektevalueringsmetode, som retter fokus mod både måleffekter og målfri effekter (Krogstrup 2006, s. 92). Det betyder, at effekter i forhold til mødepligtens formål, større trivsel og gennemførelsesprocent evalueres som måleffekter. De målfri effekter er de uforudsete positive og negative bieffekter, som mødepligten medfører. Evalueringen indeholder en kvalitativ beskrivelse af mødepligtens effekter.

Udgangspunktet er en socialkonstruktivistisk forståelse af, at viden opstår i relation mellem mennesker og at forandringer bør ske med fokus på deltagerens ønsker og engagement (Duus m.fl. 2012, s. 102). De centrale aktørers udsagn og oplevelser fortolkes via den filosofiske hermeneutik, som den er fremført af Hans-George Gadamer (Gadamer 2007).

Ifølge Gadamer (2007, s. 288) er der tale om, at aktørerne anskuer deltagelse ud fra egen meningshorisont. Hver aktør forstår deltagelsens betydning ud fra den position og de interesser, der er iboende hver enkelt. Denne meningshorisont indeholder fordomme, som ifølge Gadamer ikke skal forstås negativt. Fordommene er forhåndsantagelser, som er en forudsætning for at erkende og forstå (Thisted 2009 s. 59). Ved at sætte fordomme på spil kan disse blive afprøvet og møde andre forforståelser og fordomme.

Fortolkningstilgangen er forståelsesorienteret og har fokus på det meningsskabende for aktørerne. Udsagnene bearbejdes gennem Wengers (2004) læringsteori om ”Praksisfællesskaber,” som tager udgangspunkt i, at læring opstår gennem stigende deltagelse i et fællesskab. Deltagelse beskriver Wenger som:

”Det er en kompleks proces, der kombinerer handling, samtale, tænkning, følelse og tilhørsforhold. Deltagelse omfatter hele vores person, herunder vores krop, bevidsthed, følelser og social relationer” (Wenger 2004 s. 70).

Wenger inkluderer i definitionen af deltagelse alle de mange emotionelle, fysiske og psykiske aspekter, der opleves af den enkelte aktør. Disse afspejler værdier, som er styrende i deltagelsen som afgørende for aktørernes oplevelse. Her kan Wengers teori anvendes til at opnå dybere forståelse for disse oplevede aspekter.

Med baggrund i Wengers definition forstås, at de centrale aktører på Sygeplejeskolen indgår i en social praksis, som påvirkes af valget om deltagelse eller ikke-deltagelse. Lave og Wengers (2003) teori om ”Situert læring” behandler blandt andet temaerne meningsforhandling, deltagelse og identitetsdannelse, som er væsentlige elementer i forhold til trivsel og gennemførelsesprocent på uddannelsen. Disse tre temaer er bearbejdet i evalueringen, men særligt oplevelserne angående deltagelse giver anledning til fokus på aktørernes forskellige perspektiver og forståelse af deltagelsens betydning.

Empirisk metode

Informanternes udsagn og oplevelser indsamles via kvalitative metoder. Den kvalitative metode vælges, da den er

”Præget af humanvidenskabelig tankegang. Der anlægges et fortolkende perspektiv på forholdene for det felt, der undersøges. Det betyder, at der først og fremmest er fokus på det meningsfulde i sammenhængen eller situationen. De data og

resultater, der vil forekomme i en kvalitativ undersøgelse, vil foreligge som udtryk og handlinger” (Thisted 2009 s. 30).

Denne forståelsesorienterede metode kan bidrage til en dybere forståelse og viden om informanternes oplevelser af mødepligtens betydning. Via deltagerobservationer og semistrukturerede interviews indsamles data.

Internt på Sygeplejeskolen er der gennemført en intern evaluering. Denne er suppleret af opfølgende samtaler og semistrukturerede interviews. Der anvendes interviewguide med stikord, som fastholder fokus på det centrale i undersøgelsen. Samtalerne foregår som diskussion mellem studerende. En narrativ spørgeteknik anvendes, for at fremme studerendes fortællinger om oplevelser med mødepligten. Interviewkonteksten beskrives umiddelbart efter i en logbog. Informanternes fortællinger sammenholdes med målinger angående frafald, dumpeprocent og fravær fra undervisningen. Denne metode afspejler en multipel fremgangsmåde, som inddrager mange forskellige aspekter i fortolkningen.

Ved undervisere, studievejledere og studielederen er data ligeledes indsamlet via en kvalitativ metode. På evalueringsmøder, hvor status om mødepligtens betydning er på dagsordenen, undersøger jeg gennem semistrukturerede interviews deres oplevelser med mødepligten. Da undersøgelsen foregår i et mødelokale med mange mennesker, og mødedeltagerne taler hen over bordet og indimellem afbryder hinanden vælges at optage mødet på lydfil. Lydoptagelsen fanger præcist de sagte ord, og er derfor et væsentligt redskab i dataindsamlingen (Kvale 2010, s. 201). Efter mødet anvendes logbogen til at beskrive mødets fysiske rum, emotionelle stemning og oplevelsen af interviewets forløb. Mødedeltagernes udsagn og handlinger analyseres og diskuteres efterfølgende for at opnå dybere forståelse for de effekter mødepligten medfører.

Oplevelser angående deltagelse

Ved dataindsamling fremkommer det, at informanterne har forskellige oplevelser i forhold til deltagelse eller ikke- deltagelse i læringskonteksten. Gennem deltagerobservationer og interviews bliver det tydeligt, at informanterne tillagde deltagelsen forskellig betydning og værdi. En studerende udtaler:

”Jeg er ligeglad, om mødepligten er der. Det gør ikke nogen forskel for mig. Jeg er her jo fordi jeg vil, og jeg kan ikke undvære undervisningen. Så kan jeg ikke bestå eksamen (...). Der bliver jo hurtigt sorteret i det, så dem der ik’ kommer og så falder fra uddannelsen”.

Citatet vidner om en studerende, som nævner at deltagelse ved undervisningen er afgørende for hendes mulighed for at bestå eksamen. Det interessante ved netop denne udtalelse er, at den stammer fra en studerende, som reelt ikke er fremmødt ved en stor del af undervisningen. Den studerende har haft over 15 % fravær og har derfor lavet en erstatningsopgave, for at få mulighed for at gå til intern eksamen ved modulets afslutning. Den studerende distancerer sig følelsesmæssigt til mødepligten og tillægger udelukkende deltagelse i undervisningen en betydning for hendes mulighed for at bestå eksamen. Hun forholder sig tilsyneladende ikke til de relationelle, sociale og faglige samspil, som kunne præge deltagelsen i læringskonteksten. Det konstateres kort, at de medstuderende, som ikke deltager ved undervisningen alligevel falder fra. Udtalelsen kan antyde, at den studerende ikke oplever en positiv følelse af sammenhold eller andre sociale aspekter, som kunne medføre en personlig lyst til at medvirke i

fællesskabet. Der er en disharmoni mellem de sagte ord og den studerendes handlinger. Dette kan hænge sammen med en oplevelse skolens ansatte udtrykker på et møde:

”Der er skrevet så mange projekter om, at det er godt, man er her. Altså (...) læring er godt, når vi er her. Men nogen af dem har forstået det – de kommer, og de bliver go’e”.

Skolens ansatte fremfører her en erfaring med, at læring er bedst når alle studerende er til stede ved undervisningen. Dog peger de på det forhold, at mange studerende ikke vælger optimalt fremmøde. Wengers beskrivelse af, at deltagelsen ”omfatter hele vores person, herunder vores krop, bevidsthed, følelser og social relationer” (Wenger 2004, s.70) kan pege på, at studerendes oplevelse af disse aspekter ikke emotionelt og socialt opleves positivt. Studerende udtrykker ønske om positive værdier som styrende i deltagelsen, men det er tilsyneladende ikke, det de oplever. Skolens ansatte er ligeledes bevidste om deltagelsens vigtige betydning for læring, men forstår ikke studerendes fravær fra undervisningen. Citatet antyder, at nogle studerende ikke forstår vigtigheden af deltagelsen. Muligvis vidner fraværet ikke om studerendes manglende forståelse, men en uens meningshorisont (Gadamer 2004 s. 288).

I studerendes fortællinger fremgår det på flere måder, at tvungen deltagelse påvirker dem i en overvejende negativ retning:

”Det er skruet uden ende (...), jeg forstår virkelig ikke, at man kan indføre mødepligt på en voksenuddannelse”.

Denne studerende stiller sig undrende og uforstående i forhold til, at der indføres mødepligt på en voksenuddannelse. Udsagnet kan vise, at den studerende føler sig nedgjort og ikke anerkendt af Sygeplejeskolen. Ifølge Lave og Wenger er de erfarnes primære opgave ikke undervisning, men at støtte og anerkende nyankomne, så de kan bevæge sig mod fuld deltagelse i praksisfællesskabet (Lave og Wenger 2003, s.38). Når den studerende ikke oplever støtte og anerkendelse, forsvinder muligheden for stigende deltagelse. Hermed kan det forstås, at studerende og skolens ansatte placerer sig på to poler og undrer sig over hinandens handlinger og valg.

Effekter af tvungen deltagelse

Ved evalueringsmøderne fremfører ansatte flere udtalelser, som peger på, at de ønsker studerende bør ændre adfærd og rette ind i forhold til mødepligtens tvingende karakter.

”Punkt 1 er, at vi har ikke økonomiske midler til individuelle tiltag nu. Det er ikke en løsning lige nu. Lige nu står vi her, hvad er det vi vil gøre for at få dem til at ændre adfærd. Jeg håber virkelig, at nogle af de der svage, der har lavet erstatningsopgave, at de kommer efter, at det var lidt trælst, så man kan måske få dem til (...).”

Udtalelsen antyder en grundlæggende forståelse af, at individuelle tiltag kan bidrage positivt i forhold til studerendes engagement og deltagelse. Dog udelukkes denne mulighed på grund af den aktuelle økonomiske situation på Sygeplejeskolen. De ansatte sætter deres lid til, at sanktionen, erstatningsopgaven, kan få studerende til at ændre adfærd. Her kan der være tale om den risiko Lave og Wenger (2003) beskriver, at

”når den primære motivation for læring ikke er øget deltagelse, skyldes det ofte, at didaktiske omsorgspersoner påtager sig ansvaret for at motivere nyankomne. Opmærksomheden skifter under sådanne omstændigheder fra deltagelse i praksis til påvirkning af en person, der skal forandres”(Lave og Wenger 2003 s. 95).

Sygeplejeskolens ansatte kommer til at rette fokus mod tvungen deltagelse, og det at studerende skal ændre adfærd. Det pres Sygeplejeskolens ansatte oplever ved studerendes fravalg af deltagelse ved undervisningen, og frafald fra uddannelsen resulterer i, at de kommer til at tage ansvaret for studerendes fremmøde. Derfor kan studerende ”udvikle en ikke-deltagelses identitet, som i stigende grad vil marginalisere dem” (Lave og Wenger 2003 s. 233). Betydningen af læring, udvikling og indre motivation negligeres og den tvungne deltagelse bliver et mål i sig selv.

Diskussion om positionernes betydning

Som fremført i det ovenstående oplever alle de centrale aktører deltagelse som væsentligt i læringskonteksten på Sygeplejeskolen. Dog forstår aktørerne værdien i deltagelsen meget forskelligt. Nogle studerende fremfører vigtigheden af et positivt socialt fællesskab i deltagelsen. Andre distancerer sig ved blot at deltage i undervisningen for at bestå eksamen. I delta-gerobservationen ses ikke et socialt fællesskab i læringskonteksten, som kan fremme trivsel på Sygeplejeskolen. Hos nogle studerende er der disharmoni mellem de sagte ord og de handlinger de udfører i forhold til deltagelse. Sygeplejeskolens ansatte udtrykker undring over, at studerende ikke møder op til undervisningen.

Disse modsatrettede og meget forskellige oplevelser kan pege på mangel af en fælles forståelse for hvilke værdier, som bør være styrende i fællesskabet og det sociale miljø i klassen. Hver aktør sætter sine fordomme på spil i mødet med andre fordomme. Det kan betyde, at fordomme erstattes af nye forståelser, som så bliver til de nye fordomme. På denne måde vil Gadamer afvise ideen om et fordomsfrit menneske som en utopi, fordi vi altid fortolker på baggrund af tidligere forståelser, som netop er vores fordomme.

Studerende har hver især en meningshorisont, som ikke er ens, men dog er ensartede i forhold til deltagelsens betydning. De udtrykker ønske om, at deltagelsen skal give mening for dem og, at den bør indeholde positive oplevelser og et godt socialt fællesskab. På nuværende tidspunkt udtrykker studerende, at deltagelsens værdier er præget af tvang, kontrol og undertrykkelse. Hermed er der divergens mellem studerendes meningshorisont og hensigten med mødepligtens indførelse.

Sygeplejeskolens ansatte udtrykker de forståelser og fordomme, der anskues fra deres position og perspektiv. Der er undring over studerendes fravær fra undervisningen og reaktionen herpå fra skolens side er tilsyneladende at tage ansvar for studerendes fremmøde. Det gør Sygeplejeskolen ved, at der indføres mødepligt. Effekten af dette kan være, at afstanden mellem aktørernes meningshorisonter bliver så store, at det umuliggør en horisontsammensmeltning (Gadamer 2004 s. 291). Ifølge Gadamer skal meningshorisonterne ikke nødvendigvis blive ens før der kan opnås samarbejde. Dog kræver det, at der sker en omformning i aktørernes meningshorisonter, som stræber mod forståelse af og indblik i hinandens fordomme og meningshorisonter.

Afslutning

Evalueringen på Sygeplejeskolen peger på, at mødepligtens didaktiske fremtoning påvirker undervisningskonteksten på en overvejende negativ måde. Studerende oplever ikke, at mødepligten skaber en kontekst, hvor der er mulighed for positivt samspil og anerkendende støtte til studiet. Når fremmøde og fysisk tilstedeværelse bliver et mål i sig selv er det tilsyneladende svært for studerende at få øje på det meningsfulde.

I det kommende aktionsforskningsprojekt, hvor der skal skabes viden gennem forandring, bør der rettes fokus på, at aktørerne i højere grad får indblik i hinandens meningshorisonter. Det interessante i denne sammenhæng er, at både studerende og skolens ansatte oplever deltagelsen vigtig. Dette kan være et tegn på, at der på forhånd er en tilnærmelse mellem meningshorisonterne. Aktionsforskningsprojektet bør derfor tage udgangspunkt i dette fælles træk og derfra stræbe mod, at aktørerne nærmer sig et fælles værdigrundlag for deltagelsen i undervisningslektionerne på uddannelsesinstitutionen.

Referencer

- Duus, G. m.fl (2012). **Aktionsforskning en grundbog**. 1. udgave, Samfundslitteratur.
- Gadamer, H.- G. (2007). **Sandhed og metode**. 1. udgave, 1. oplag, Academica.
- Hornstrup, Carsten (2009). **Systemisk ledelse – den reflektive praktiker**. 1. udgave, 7. oplag, Dansk Psykologisk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). **Interview – introduktion til et håndværk**. 2. udg. Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). **Situeret læring – og andre tekster**. Hans Reitzels Forlag. Kbh.
- Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (2013). **Frafald på de videregående uddannelser**. Lokaliseret på december 2013 <http://fivu.dk/uddannelse-og-institutioner/statistik-og-analyser/frafald-studietid-fuldforelse/frafald-pa-de-videregaende-uddannelser.pdf>
- Thisted, J. (2009). **Forskningsmetode i praksis**. Munksgaard Danmark.
- Wenger, E. (2004). **Praksisfællesskaber**. Hans Reitzels Forlag, Kbh.

Kulturmødet med det fremmede

- en hermeneutisk ”dannelsesrejse”

Lars Ole Bøgel

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

Abstract

Denne artikel omhandler, hvorledes vi møder det fremmede og det ukendte, samt hvilke refleksioner man bør gøre sig efterfølgende. I denne artikel blottlægges, inden mødet med tre indvandrerkvinder, forfatterens fordomme og forforståelse. Efter mødet reflekteres der over, hvorledes fordommene holdt vand, hvilken læring, der ifølge Gregory Batesons læringsteori fandt sted i kulturmødet, hvorefter Martin Bubers begreber om ”Jeg og Du” inddrages. Den hermeneutiske cirkel udgør den videnskabsteoretiske referenceramme for ”dannelsesrejsen”, som ender i et sæt overordnede og grundlæggende overvejelser, funderet i Bubers eksistentialistiske og mellem menneskelige univers.

Indledning

“Et multikulturelt samfund er et samfund uden indre sammenhæng og sammenhold, og derfor er denne verdens multikulturelle samfund præget af mangel på solidaritet og ofte tillige af åben konflikt. Der er intet grundlag for at antage, at Danmark kan undgå at komme til at dele skæbne med andre multikulturelle samfund, hvis vi lader fremmede kulturer få afgørende indflydelse.”²

Hvis man klikker ind på Dansk Folkepartis hjemmeside finder man under ”kulturpolitik” ovenstående citat. Om vi vil være ved det eller ej, og på trods af enkelte politiske personligheds insisteren på det modsatte, lever vi i dag i et multikulturelt samfund. Med globaliseringens stadig større indvirkning på vores dagligdag møder vi, både på arbejdspladsen og når vi får fri, hver dag fremmede kulturer og dertilhørende kulturindivider.

Indvandrerdebatten kører i skrivende stund på højeste blus, medierne flyder over med historier om muslimske utilpassede unge, ghettoer, æresdrab og -vold, og radikale islamister, og videre til de mere kulørte udtryk som muhammedanere og kulturberigere. For få år siden, da tørklædedebatten var på sit højeste, viste politikerne endnu engang, at det var dem – og dermed medierne – der satte dagsordenen for indvandrerdebatten.

Mange folk har en mening om indvandrere og de fleste har en holdning til ”dem”. Men på hvilket grundlag baseres denne holdning? En anseelig mængde forskning (se bl.a. Kirsten Drotner, 2011) peger i denne forbindelse på mediernes rolle i den offentlige meningsdannelse. Et svar på ovenstående spørgsmål kunne derfor være, at vi opbygger vores forestillinger og fordomme igennem mediernes dækning af indvandrerrelaterede indslag. Indslag der ofte har en negativ klang (se bl.a. Rikke Andreassen, 2007; Jacob Gaarde Madsen, 2004), som for eksempel når kvinder med tørklæde beskrives som værende undertrykte. Lektor og forsker i interkulturel kommunikation på RUC, Rikke Andreassen, tilføjer, ”at danskere har meget lidt kontakt med etniske minoriteter, og historier om etniske minoriteter i medierne bliver derfor en primær og negativ kilde til information” (www.kristeligt-dagblad.dk). Noget kunne derfor

² www.danskfolkeparti.dk

tyde på, at almindelige danskere får deres ”viden” om indvandrere fra medierne – og at denne viden ofte er negativt ladet.

På grund af de danske mediers til tider lidt ensidige behandling af de etniske minoriteter, besluttede jeg mig for, i erkendelse af, at der må findes en vis nuancering af denne store, tilsyneladende homogene gruppe, selv at tage ud og undersøge feltet. Da vi i forbindelse et projektarbejde på min uddannelse skulle udarbejde en artikel, skabte vi (en gruppe på to studerende udover undertegnede) kontakt til tre indvandrerkvinder fra et kvarter med mange indvandrere i en større by med henblik på at interviewe dem. Temaet for interviewet var blandt andet at lære mere om indvandreres syn på og opfattelse af kultur, samt at få et indblik i deres kost- og motionsvaner, med særligt fokus på en kostvejleders rolle og de eventuelle dertilhørende kultur- og religionsspecifikke hensyn, en sådan skal være opmærksom på i sit virke. Min vinkel på interviewet var dog ikke at behandle den empiriske viden, vi fik indsamlet igennem det semistrukturerede interview, men igennem interviewet at sætte fokus på vores forforståelse og iboende fordomme om indvandrere eller borgere med anden etnisk baggrund end dansk.

Ifølge den hermeneutiske grundtanke, er det ikke muligt at møde verden med et fordomsfrit sind; vi besidder alle en forforståelse, i hvilken vi spejler det ukendte og det fremmede. Mit formål med interviewet var således at teste og udfordre mine egne fordomme og forforståelse og få sat disse i spil, hvormed min egen forforståelse og egne fordomme kom til at udgøre artiklens empiriske grundlag. Undersøgelsens sigte var at blotlægge hvorledes vi i en forskningsmæssig sammenhæng kan reflektere over vores forforståelse og fordomme i mødet med det ”ukendte”. Jeg vil i artiklen lade læseren følge min egen ”dannelsesrejse” og give et kig ind bag kulisserne, hvor mine refleksioner og transformation igennem interviewforløbet bliver afdækket. Dette sker ved at inddrage professor ved AAU i København Iben Jensens to kulturbegreber, det beskrivende og det komplekse kulturbegreb og derefter behandle mine egne refleksioner og egen læring ved hjælp af Gregory Batesons læringsteori. Efterfølgende vil jeg inddrage Martin Buber og hans teoretiske syn på den mellem menneskelige interaktion, hvorved betydningen af hans åbenhed overfor Du’et i en forskningsmæssig sammenhæng bliver blotlagt.

Med en erkendelse af, at jeg ikke selv plejer megen omgang med folk af anden etnisk baggrund end dansk, og dermed ingen selvgjorte erfaringer har at trække på, havde jeg en formodning om at eventuelle fordomme måtte bunde i den førømtalte behandling af nævnte befolkningsgrupper i medierne. Nu måtte disse fordomme således briste eller bære.

Inden kulturmødet

Inden mødet med de tre kvinder lavede vi i gruppen – qua ovenstående – en skriveøvelse, hvor vi brugte 10 minutter på uafbrudt skrivning. Vi måtte ikke tænke over, hvad vi skrev, men blot skrive præcis, hvad der faldt os ind. Rammen var vores møde med de tre indvandrerkvinder. Uafhængigt af hinanden nedfældede vi hver især de tanker, forventninger og bekymringer, vi havde til det forestående møde. Hensigten med øvelsen var at afdække vores forforståelse og dermed et udsnit af vores respektive forståelseshorisonter. Resultatet af denne øvelse var overraskende og tankevækkende; der dukkede tanker og fordomme op, som vi på ingen måde havde regnet med, og som vi decideret skammede os over. Tanker og fordomme, som vi efterfølgende havde meget lidt lyst til at læse højt for hinanden. Alligevel fik vi italesat vores fordomme, og et uddrag fra øvelsen findes herunder:

- Må jeg (som mand) overhovedet være til stede under interviewet? Skal nok passe på med at give dem hånden i hvert fald.

- Der er selvfølgelig hele æresbegrebet og respekten. Hvad hvis jeg kommer til at gøre eller sige noget, som jeg ikke skulle have sagt?
- Det er en ubehagelig situation, jeg bliver sat i, for der er så mange steder, man kan træde forkert. Hvad hvis jeg gør/siger noget blasfemisk eller overtræder nogle uskrevne regler?
- Måske er kvinderne ikke vant til at blive spurgt om, hvad de selv mener og føler?

Idet vi delte ud af disse fordomme i plenum, foregik der det Hans-Georg Gadamer vil betegne som en sammensmeltning af vores individuelle forståelseshorisonter (Thisted, 2012, s. 59). De tanker, jeg havde siddet og ruget med, blev pludselig en del af gruppens samlede tankevirksomhed; snakken gik livligt og de medlemmer af gruppen, der ikke tidligere havde været opmærksomme på de (kønsmæssige) hensyn, der ”burde” tages, blev det pludselig. Vi konstruerede med andre ord vores egen fælles forforståelse, og med vores fordomme i god behold bevægede vi os ud i terra incognita.

Kulturmødet

Inden mødet med de tre kvinder var vores kendskab til deres baggrund meget begrænset; vi vidste, at de talte dansk, at de gik med tørklæde (hvilket måtte betyde, at de var praktiserende muslimer) og at to af kvinderne var henholdsvis moder og datter. Den tredje kvinde viste sig at være den 35 årige moders 18 årige søster, og dermed moster til den yngste kvinde på 13 år. Til vores store overraskelse blev der, i forbindelse med præsentationen af os og vores hensigt med interviewet, givet hånd til alle medlemmer af gruppen – uden tøven! Hermed var en af fordommene fra skriveøvelsen allerede aflivet³. Kvinderne fortalte, at deres familie var flygtet fra et mellemøstligt land i 1987 og dermed havde boet i Danmark i 25 år og de to yngste af kvinderne var af samme årsag født og opvokset her i landet. Efter at have fået afklaret den formelle introduktion, var vi parate til at starte det egentlige interview.

Fra start var der meget fokus på, at de tre kvinder havde én kultur, og vi (som etniske danskere) havde en anden. På spørgsmålet ”hvad er det første I kommer til at tænke på, når jeg siger kultur?” svarede moderen således:

”Ja, hvad er kultur? Det er jo to forskellige slags mennesker kalder jeg dem. Hvor vores traditioner er lidt forskellige. Sådan føler jeg i hvert fald kultur. Altså, jeg føler, det er mere traditioner, der er forskel på os mennesker”.

Mosteren uddybede: “Det er kultur, der adskiller os” og hun fortsætter ”(...) for eksempel danskere, deres familieforhold er ikke så tæt knyttet som arabere er”. Og da hun bliver bedt om at uddybe yderligere fortsætter moderen:

”Når vores forældre bliver ældre, skal vi helst have dem hjemmeboende hos den ældste søn, og det er bare noget, som alle arabere ved. Når man har en ældste søn, så er det ham, der skal sørge for sin far og mor, når de bliver gamle”.

Moderen og mosteren beskriver her, hvordan ”arabiske” familiemønstre fungerer, hvor beskrivelsens formål er at understrege, hvorledes dansk og arabisk kultur – ud fra deres respektive forforståelser – adskiller sig fra hinanden. Arabisk kultur bliver brugt som en forklaring på, hvorfor folk handler, som de gør. Deres beskrivelse af kulturbegrebet lægger sig således op af det beskrivende kulturbegreb, som Iben Jensen definerer således (Jensen, 2012, s. 21):

³ Disse tre kvinder repræsenterer naturligvis ikke alle indvandrerkvinder, så læseren bør være opmærksom på at andre kvinder af anden etnisk oprindelse end dansk muligvis ikke vil være lige villige til at trykke hånd.

- ”Man mener, det er muligt at indkredse kulturelle fællestræk, at man indkredser træk, der er fælles for fx alle tyrkere, alle danskere osv.
- Man går ud fra, at alle i en nationalkultur deler værdier, regler og normer.
- Kultur bruges som forklaring på, at folk handler, som de gør”

Men i forlængelse af denne beskrivelse af det typiske arabiske familiemønster kommer moderen med en meget interessant tilføjelse:

”Men det er anderledes hos os. Der bor min far faktisk på plejehjem. Det er fordi, de er blevet skilt og min storebror arbejder, og det gør hans kone også, så de har ikke så meget tid til at kunne sørge for, at min far har det godt. Så vi har bestemt, at han skulle bo på et plejehjem og blive passet der...”

Og videre fortæller moderen om endnu et eksempel på, hvor deres familie adskiller sig fra den traditionelle arabiske kernefamilie:

”Det er helt mærkeligt, for os hvis vi ikke er tætte på vores fætre og kusiner. (...) Jeg har en faster herude, som vi ikke rigtig snakker med. Hun betyder faktisk ikke så meget for os. Men det er fordi, vores forældre er blevet skilt. Men ellers så betyder vores fætre og kusiner og moster rigtig meget for os”.

Uden indsigt i hvilke forhold, der ligger til grund for familiens splittelse, kan man argumentere for, at informanternes beskrivelse af deres familie minder om nogle af de centrale elementer af Iben Jensens komplekse kulturbegreb, hvor kultur altid er i forandring og ikke kan afgrænses til en fast enhed, men nærmere består af flere fællesskaber, man deler med nogle, men ikke med alle. (Jensen, 2012, s. 22). Selvom kvinderne er klar over at enkelte elementer i deres familieliv strider imod den ”arabiske” tradition og de muslimske forskrifter, vælger de alligevel at leve et anderledes og et – med lidt god vilje – mere ”dansk” liv.

Senere i interviewet kommer moderen desuden ind på mediernes rolle i deres måde hvorpå de omtaler islam:

”For eksempel er islam også bare blevet træls (fremstillet i) vores medier. (...) de folk der ødelægger ryet overfor islam. (...) Altså når man hører i medierne, at muslimerne har en mærkelig tro og sådan noget”.

Samtalen drejede sig herefter ind på bl.a. Muhammed-tegningerne og især de reaktioner, som kom i kølvandet herpå:

”Jeg tror det er mere, hvordan vores personligheder er i forhold til, hvordan folk takler de situationer de støder på. (...) for eksempel alt det der med muhammedtegningerne og sådan noget, som folk går vildt meget op i. Folk som takler det forkert. Jeg tror ikke, det er vores kulturs skyld, jeg tror det er mere, hvordan folk bliver opdraget. (...) jeg hader at kalde dem islamister, jeg kalder dem hellere for terrorister. Det er jo dem der har ødelagt det for os andre, som egentlig skulle have det godt sammen. Det er jo ikke religionens skyld, det er vores folk, som egentlig ikke har fattet vores religion rigtigt”.

Vi kom under interviewet vidt omkring og tiden fløj afsted. Efter en god times interview takkede vi dem pænt for deres hjælp og sagde ”på gensyn”. Med oplevelsen stadig i frisk erindring og stadig ”høje” på den intense oplevelse, gik vi videre til fase tre i denne interkulturelle øvelse; efterrefleksionerne.

Efter kulturmødet

De umiddelbare tanker og reaktioner på interviewet blev nedfældet kort efter, hvilket blandt andet resulterede i disse refleksioner:

- Jeg sad og bed mig i tungen under hele interviewet!!! Det var så spændende, da de fortalte om kultur og om deres religion. De var meget reflekterende over, hvad religion betyder for dem. De gav hånd uden at tøve, det overraskede mig meget.
- De var meget udadvendte og havde vildt mange gode pointer mht. både Muhammed-tegninger og terrorister.
- Både moderen og søsteren lød meget oplyste og meget bevidste, om de forskelle der er på ”dem” og ”os”.
- Generelt lød de ikke til at være undertrykte og lød også til at være godt tilfredse med deres liv her i Danmark. Jeg har vildt meget lyst til at snakke med dem igen, det var SÅ lærerigt for mig det her!!!!
- Når en tolerant person som jeg kan få sådan en oplevelse ud af det, gad vide hvordan en DF'er⁴ ville reagere?? Måske ville han slet ikke blive rykket nogen steder, måske ville han være låst i sin opfattelse af muslimer som ”de onde”?

Den hermeneutiske cirkels grundprincipper om forforståelse, tolkning og ny forforståelse (eller efterforståelse, om man vil) er nu anskueliggjort og nedskrevet. Udover det allerede nævnte håndtryk (som kom bag på mig) var min forforståelse af ”indvandrerkvinder”, inden det planlagte møde, at de sikkert var undertrykte og ikke vant til at blive spurgt om, hvad de selv mener og føler. Denne antagelse viste sig ikke at holde stik; de var meget reflekterende og lød generelt ikke til at være undertrykte. De tre kvinder, især moderen, var meget reflekterende og åbne for at tale om emner, som vi havde noget sværere ved at tale om. Da hun nævnte Muhammed-tegningerne, må jeg indrømme det gibbede i mig. Uden at have nævnt de famøse tegninger var de i høj grad i mine tanker, da jeg under skriveøvelsen skrev; der er så mange steder man kan træde forkert, og hvad hvis jeg kommer til at gøre eller sige noget, som jeg ikke skulle have sagt? Nu nævnte hun dem selv!

Det mest overraskende for mig var nok den ubehagelige følelse, jeg havde op til mødet, som jeg beskrev således: det er en ubehagelig situation, jeg bliver sat i, for der er så mange steder, man kan træde forkert. Når denne følelse (eller forforståelse) sammenholdes med reaktionen efter mødet: jeg har vildt meget lyst til at snakke med dem igen, det var SÅ lærerigt for mig det her!!!!, ses for alvor betydningen af ens fordomme, og udbyttet af at være i stand til at blotlægge disse. Mine refleksioner topper ved den omtalte ”DF'er”. Som nævnt opfatter jeg mig selv som et meget tolerant menneske, hvorved der med sidstnævnte kommentar indirekte og subjektivt tillægges ”DF'eren” nogle andre værdier, hvilket måske er inspiration til en helt anden artikel, nemlig mine iboende fordomme i forhold til Dansk Folkeparti (selvom erkendelsesinteressen for nævnte artikel muligvis ikke ville være den samme grundet min opfattelse af Dansk Folkepartis erklærede menneskesyn). Spørgsmålstegnet, som stilles til sidst i mine refleksioner, fører videre til en mand ved navn Gregory.

⁴ Ubevidst om læserens politiske ståsted fortjener udtalelsen muligvis en uddybning; når der i denne forbindelse nævnes betegnelsen ”en DF'er” er det ud fra undertegnede forforståelse af en person, der repræsenterer Dansk Folkeparti. Dette værende en person, der frygter det fremmede og derfor udviser tegn på intolerance, og som besidder en stor modstand i forhold til multikulturalitetsbegrebet – jævnfør citatet, der præsenteres i starten af artiklen.

Læring

Set i et læringsperspektiv ville Gregory Bateson givetvis kategorisere henholdsvis den fiktive "DF'ers" og min oplevelse og læring vidt forskelligt. Når ens fordomme ikke bliver indfriet, og feedback fra det oplevede ikke harmonerer med det forventede, resulterer dette ifølge Bateson i en forstyrrelse (Keiding & Laursen, 2007, s. 59). Læringen opstår og kategoriseres ud fra, hvorledes man håndterer og tilpasser sig i forhold til denne forstyrrelse. Som nævnt ovenfor stiller jeg spørgsmålstegn ved om "DF'eren" overhovedet ville rykke sig. Set i forhold til Batesons læringsteori (de fem læringsniveauer) ville han derfor enten forsøge at kompensere for det uforudsete og "dermed genetablere den tilstræbte interaktion" - Læring I, eller blot ignorere sin skuffelse og fastholde handlingen - Læring 0 (Ibid. s. 61-62). Et eksempel herpå kunne være, at han enten ville bagatellisere oplevelsen og måske henkastet antyde, at de pågældende individer sikkert bare er fuldt integreret i det danske samfund og derfor ikke repræsenterer hans opfattelse af ægte muslimer. Eller også ville han insinuere, at de ikke er ærlige i deres svar og refleksioner, og i bund og grund blot venter på det rette tidspunkt til at omstyrte vores demokrati og indføre sharia-lovgivning i Danmark.

I forhold til min forforståelse stødte jeg, i kraft af et anderledes møde end jeg havde forventet, også på en forstyrrelse og måtte efterfølgende revurdere denne forforståelse. Hermed opstod, med baggrund i en genfortolkning af interaktionen, en ny forforståelse (eller efterforståelse), hvilket Bateson vil kategorisere som "Læring II". (Keiding & Laursen, 2007, s. 62). Med andre ord, en ændret person-omverden-relation.

Ifølge Martin Buber kan ovenstående benyttes til at eksemplificere en ændring fra et "Jeg-Det"- til et "Jeg-Du"-forhold. Jeg gik ind til interviewet med en forventning om at møde stereotypen af en indvandrer kvinde; undertrykt af den patriarkalske tradition fra hjemlandet, tvunget til at gå med tørklæde og ikke i stand til at reflektere yderligere over hverken religion eller kulturelle traditioner. De kvinder jeg mødte (dog især moderen, som var den mest aktive person i interviewet), viste sig dog at være det stik modsatte! Reflekterende og velbevandret i eget, men også i andre menneskers, religiøse ståsted og kulturelle ophav. I løbet af den time interviewet varede, ændrede "indvandrerkvinden" sig til i løbet af den time interviewet varede, ændrede "indvandrerkvinden" sig til en person; til en hustru og en moder til flere børn. Med andre ord ændrede relationen sig fra en subjekt-objekt relation til en subjekt-subjekt relation; to ligeværdige mennesker, som førte en ligeværdig samtale. I erkendelse af, at Bubers tænkning og deraf udformede værker er af en meget omfattende beskaffenhed, vil jeg alligevel fremhæve et par citater som blotlægger essensen af hans tænkning. Buber benytter betegnelsen "grundord" for de to ordpar "Jeg-Det" og "Jeg-Du", og lægger samtidig vægt på, at Jeg'et i "Jeg-Det" er anderledes end Jeg'et i "Jeg-Du". Forskellen på Det'et og Du'et definerer Buber således: "Det'et er puppen, Du'et sommerfuglen." (Buber, 1997, s. 34). På sin helt egen særlige facon fortsætter han:

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

Med hans ejendommelige stil kan dette tolkes som værende en svada imod intolerance og dogmatisme i alle dets afskygninger⁵: "...den, der lader grundordet være udtalt, er beklagel-

⁵ På trods af sine medmenneskelige værdier og det næstekærlige budskab faldt Martin Buber, som selv var jøde og havde forbindelser i det zionistiske miljø i Israel, i unåde hos sine landsmænd og trosfæl-

sesværdig, men ynkværdig er den, der i stedet tiltaler ideerne med et begreb eller en parole, som om det var deres navn!” (Ibid., s. 31) Her ledes tankerne naturligt hen på foromtalte omtale af de etniske minoriteter i Danmark, især i medierne og på den politiske scene.

Perspektivering

I indledningen nævnte jeg, at artiklen ville behandle emnet ud fra nogle forskningsmæssige præmisser. Disse kunne man med fordel lade Martin Buber stå for; Buber insisterede på, at man kunne tilsidesætte forskelligheder og behandle hinanden med respekt trods uenigheder. En subjektivering af den anden, hvorved hverken Jeg eller den anden blev det centrale i relationen, men derimod rummet imellem Jeg og Du. Selv overfor ens erklærede modstandere og modsætninger vil man, med Bubers optik, kunne se ind til mennesket bag og dermed opnå en ”Jeg-Du”-relation, hvilket kan siges at være essensen af menneskelighed. Som jeg selv antyder tidligere i artiklen, ligger der selvfølgelig en erkendelsesinteresse til grund for mine bevæggrunde og hensigt med denne artikel, men på trods af denne erkendelsesinteresse for nævnte minoritetsgruppe, er der – helt utilsigtet – sket noget i løbet af udarbejdelsen af nærværende artikel (dermed begrundelsen for brug af begrebet ”dannelsesrejse”); der er opstået nogle erkendelsesprocesser i arbejdet med udformningen af artiklen, som har medvirket til en udvikling af min selvindsigt. I værket ”Was ist der Mensch?” fra 1938 (her gengivet fra ”Between Man and Man”) filosoferer Buber således over disse selvreflekterende erkendelsesprocesser:

“(…) man can reflect about himself only when the cognizing person, that is, the philosopher pursuing anthropology, first of all reflects about himself as a person. (...) everything that is discovered about historical and modern man, (...) must be built up and crystalized round what the philosopher discovers by reflecting about himself”. (Buber, 2002, s. 147)

Tidligere i artiklen beskrev jeg, hvordan en tilsvarende motivation næppe ville kunne findes, hvis jeg havde forsøgt at etablere en ”Jeg-Du”-relation til eksempelvis ”DF’eren”. Bubers tænkning har dog rykket ved denne holdning; for som han beskriver i ”The Knowledge of Man”: ”Thus there arises the false perspective of the seemingly fixed ’nature’ which cannot be overcome. It is false; the foreground is deceitful; man as man can be redeemed” (Buber, 1965, s. 78). Med andre ord ville jeg, ved at blotlægge forforståelse og fordomme, kunne tilsidesætte den imellem os indlejrede ”Jeg-Du”-relation til ”DF’eren” og – ligesom det var tilfældet med de tre indvandrerkvinder – ville jeg, med Bubers syn på det mellem menneskelige, kunne gå fra at se ”DF’eren” som repræsentant for en kultur, til at være et individ, der er indlejret i en kultur. I denne øvelse, åbenhed overfor det fremmede – dette kan således være både indvandrerens eller ”DF’eren” – risikerer man at miste fodfæstet i mødet med Du’et. Dette kan give mulighed for at nå Batesons læringsniveau III, hvor læringen og erkendelsen kan beskrives som en ”dramatisk reorganisering af personligheden” (Keiding & Laursen, 2007, s. 68). Først når man er bevidst om betydningen af sin egen forforståelse og sine fordomme, bliver man i stand til at reflektere over disse. Men for at nå hertil, kræver det, at der forefindes en vis motivation. En motivation, jeg fandt, da jeg udforskede feltet og, igennem mine opdagelser om det interpersonelle, udvidede min horisont.

ler. Dette skete blandt andet da han, stærkt kritisk overfor den israelske stat, insisterede på – jævnfør sine pointer i blandt andet ”Jeg og Du” – at palæstinensere og jøder skulle behandles ligeværdigt (Buber, 1997, s. 12).

Historien har tidligere med al tydelighed vist os, hvad der sker, når menneskeligheden tilside-sættes; ironisk nok kom, kun få år efter at Buber i 1923 skrev sit mesterværk ”Jeg og Du”, en vis østrigsk kunstmaler til magten i Tyskland. I kølvandet herpå blev der foretaget forfølgelser – og masseudryddelse – af både jøder, homoseksuelle, handicappede og kommunister. Måden hvorpå dette kunne lade sig gøre, var igennem hvad man kunne betegne som den ultimative objektificering af disse minoritetsgrupper; det kompromisløse og selvopretholdende ”Jeg-Det” forhold, hvilket i sidste ende gør mennesket i stand til at behandle sine medmennesker som skadedyr. Men på trods af massiv, offentlig afstandstagen til disse grusomheder, både i spirituelle og politiske kredse, har historien gentaget sig, igen og igen.⁶

Uden sammenligning i øvrigt, vil jeg alligevel tillade mig at drage paralleller til dagens Danmark. Som nævnt i indledningen bliver minoriteterne herhjemme (og i resten af den civiliserede verden, som vi ofte ynder at sammenligne os med) ofte behandlet som én stor, samlet og homogen gruppe. Det gælder både indvandrere, muslimer, islamister (som alle har en anden religion og ofte kulturel baggrund til fælles), men også arbejdsløse, ledige eller kontant-hjælpsmodtagere. Medierne flyder over med historier om folk som Dovne-Robert og Kontanthjælps-Carina, og på meget kort tid har denne tendens bredt sig således medierne nu også får hjælp fra den politiske scene; pludselig bliver alle arbejdsløse fremstillet som nogle dovne hunde, uden egentlig (økonomisk) nytteværdi, der for alt i verden vil undgå at lave et ærligt stykke arbejde. Herved vendes stemningen hos gadens parlament således imod pågældende gruppe, og fornuften i at lave en kontanthjælpsreform ses pludselig meget tydeligt. Igen base-res den generelle diskurs på (propaganda-lignende) enkelthistorier, gravet frem i medierne, hvorved en hel befolkningsgruppe bliver stillet til offentlig skue, med deraf følgende stigmatisering.

Man siger, at ”den, som ikke lærer af historien, er dømt til at gentage den”. Hvis der er noget at lære af vores mørke og umenneskeligt grusomme historie, kunne det være dette; at se ind til mennesket bag facaden og lære at behandle hinanden med respekt på trods af kulturelle, religiøse, sociale og politiske forskelligheder. Martin Buber får hermed det sidste ord:

”Hadet forbliver ifølge sin natur blindt; kun en del af et væsen kan man hade. Den, der ser et helt væsen, og må afvise det, er ikke mere i hadets rige, men i det rige, hvor evnen til at sige Du er begrænset af selve det menneskelige”. (Ibid., s. 33)

Litteraturliste

Andreassen, R. (2007). **Der er et yndigt land**. 1. udgave, Tiderne Skifter.

Buber, M. (2002). **Between Man and Man**, Routledge Classics.

Buber, M. (1997). **Jeg og Du**. 3. udgave, 3. oplag, Hans Reitzels Forlag.

Buber, M. (1965). **The Knowledge of Man**. Allen & Unwin.

Dansk Folkepartis hjemmeside, <http://www.danskfolkeparti.dk/Kulturpolitik.asp>, fundet d. 6. marts 2013

Drotner, K. (2011). **Medier og Kultur**. 1. udgave, 13. oplag, Borgen.

⁶ Siden briterne som de første indførte koncentrationslejre under Boer-krigen (1899-1902), har mange siden fulgt efter. Bl.a. kan nævnes folkedrabet i Cambodja i 1975, koncentrationslejrene i det gamle ex-Jugoslavien 1992-1995, de etniske udrensninger i Rwanda i 1994 og senest borgerkrigen i Darfur i 2003.

- Jensen, I. (2012). **Grundbog i Kulturforståelse**. 1. udgave, 6. oplag, Roskilde Universitetsforlag.
- Kristeligt Dagblad, 5. november 2007 <http://www.kristeligt-dagblad.dk/artikel/268387:Danmark--Medierne-udstiller-indvandrere>, fundet d. 19. marts 2013
- Madsen, J. G. (2013). **Mediernes konstruktion af flygtninge- og indvandrerspørgsmålet**. Magtudredningen 2004 - http://www.unipress.dk/media/2909779/87-7934-844-0_mediernes_konstruktion.pdf, fundet d. 15. marts 2013
- Keiding, T. B. & Laursen, E. (2007). Gregory Bateson - Systemisk læringsteori. I: Ritchie, T. (Eds.). **Teorier om læring. – en læringspsykologisk antologi**. Billesøe & Baltzer, 2007
- Thisted, J. (2010). **Forskningsmetode i praksis**. 1. udgave, 3. oplag, Munksgaard.

Ledelse under forandringsprocesser

- om lederens beslutningspræmisser under en intern fusionsproces i en offentlig organisation

Sina Harbo Christensen

Cand.mag. i Læring og Forandringsprocesser⁷
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Nærværende artikel tager udgangspunkt i en afdelingsleders erfaringer med at træffe beslutninger i relation til en intern fusionsproces, hvor flere afdelinger i en organisation sammenlægges til én. Som analytisk referenceramme anvendes Luhmanns systemteoretiske begreber **beslutning** og **iagttagelse**. Artiklens to hypoteser er, at et øget refleksivitetsniveau kan medvirke til opkvalificering af lederens evne til at løse strategiske ledelsesopgaver under fusionsprocesser, og at lederens evne til refleksivt at iagttage organisationens ubesluttede beslutningspræmisser kan anvendes som et redskab hertil. Artiklen konkluderer, at lederen laver en iagttagelse af første orden, men at de ubesluttede beslutningspræmisser forbliver blinde pletter for hende.

Introduktion

Fusioner anvendes af regeringen som en metode til modernisering af den offentlige sektor, hvilket er en bærende årsag til de mange nutidige sammenlægninger af organisationer og afdelinger i organisationer indenfor sektoren (Finansministeriet, 2005). Fusionsprocesser er dog ikke uden udfordringer for lederen, hvorfor det forekommer relevant at beskæftige sig med perspektiver, der vedrører lederens rolle under en fusionsproces.

Begrebet fusion forstås i nærværende artikel som en organisatorisk sammenlægning af flere enheder. Denne sammenlægning udgør endvidere en kompleks forandringsproces, der indeholder flere elementer, som påvirker hinanden i en ofte modsatrettet proces (Finansministeriet 2005:8). Eksempelvis kan regeringens moderniseringstanke stå i kontrast til, at der under fusionsprocesser ofte ikke tilføres ekstra ressourcer i form af tid til udvikling af lederens kompetencer, så de matcher de krav til opgaveløsning, som den nye situation fører med sig. Ved kompetencer forstås i nærværende artikel lederens potentiale til imødekommelse af arbejdslivets krav. Kompetencer er foruden faglig viden og færdigheder også lederens personlige og sociale evner som fleksibilitet, ansvarlighed, samarbejdsevne og innovationsevne (Keller 2010:81). Kompetence tilskrives ud fra denne forståelse flere aspekter ved lederen som individ, dette afspejler dermed også en erkendelse af, at faglige og personlige evner ikke kan skilles ad under lederens opgaveløsning. Det bliver derfor også relevant at beskæftige sig med sider af ledelseshvervet, der ikke kun relaterer sig til faglig viden, men også er af mere personlig karakter, som evnen til at **opkvalificere** og **anvende** denne faglighed på bedst mulig vis, hvilket **refleksivitet** kan anvendes til. Ved refleksivitet forstås nærværende artikel evnen til at forholde sig til egne handlinger og antagelser.

For lederen medfører en fusionsproces ændrede vilkår at bedrive ledelse under og dermed også en ændring af ledelsesopgaverne. Når opgaverne ændres, må kompetencerne til at løse disse, udvikles tilsvarende for at sikre, at fusionens strategiske mål opnås (Digmann og Huges

⁷ Artiklen er forfattet inden forfatteren dimitterede fra studiet.

2007:14). Hertil foreslår artiklen en øget refleksivitet som middel til at opretholde ledelseskvaliteten under fusionsprocesser, hvilket kan operationaliseres via lederens fokus på ubesluttede beslutningspræmisser samt evne til at iagttage disse præmisser. Artiklens første hypotese er, at et øget refleksivitetsniveau vil opkvalificere lederens evne til at løse strategiske arbejdsopgaver under fusionsprocessen, hvilket er en fundamental del af ledelse under forandringer (Digmann & Huges 2007:15) og derfor essentiel at beskæftige sig med. For at kunne lykkes med sin generelle ledelsesopgave under en sådan proces, må lederen løse denne strategiske del på bedst mulig vis.

Strategisk ledelse under fusionsprocesser:

”... består i at udarbejde scenarier, risikoanalyser og procesplaner og i det hele taget være forberedt på dét, der kan opstå, længe inden det eventuelt sker.” (Citat: Digmann & Huges 2007:15).

Strategisk ledelse under fusionsprocesser handler om at iagttage sammenhænge og vurdere hvilke tiltag, der vil være nødvendige for at imødekomme organisationens fremtidige udfordringer. Dermed er strategisk ledelse direkte sammenhængende med:

”... organisatoriske systemers evne til at omstille og udvikle sig med henblik på overlevelse under skiftende vilkår.” (Citat: Bakka & Fivelsdal 2010:279).

Under en fusion er lederens evne til at bedrive strategisk ledelse altså en grundlæggende faktor for, om organisationen formår at nå målet med denne forandringsproces. Artiklens anden hypotese er, at denne del af ledelsesopgaven kan udvikles via lederens evne til refleksivt at iagttage organisationens ubesluttede beslutningspræmisser, hvilket kan ske via iagttagelse.

Videnskabsteoretisk afsæt

Nærværende artikel tager udgangspunkt i et individuelt kvalitativt forskningsinterview med lederen af en af de fusionerende afdelinger i den undersøgte organisation. Den kvalitative forskningsmetodik er anvendt, idet der sigtes mod at de indsamlede data afspejler den måde, lederen forholder sig til verden på. Det er lederens oplevelser og erfaringer med fusionsprocessen, artiklen tager udgangspunkt i, og derfor også denne del der ønskes undersøgt. Det individuelle kvalitative forskningsinterview komplementerer denne metode, idet formen centrerer sig om at åbne op for lederens oplevelse af fusionsprocessen i relation til hendes livsverden, idet hun som eneste respondent ytrer sig (Thisted 2011:184), og derved ikke forstyrres af andre respondenter.

Systemteorien

Som teoretisk referenceramme for analysen af interviewet anvender artiklen to begreber fra systemteorien, som vi møder dem hos sociologen Niklas Luhmann (1927-1998): **Beslutning** og **iagttagelse**.

Beslutningen

Beslutningen forstår Luhmann som kommunikation, der indebærer en **stillingtagen** til sociale forventninger (Andersen 2001:10). En beslutning lægger ikke organisationens fremtid fast, men afstemmer medlemmernes handlinger og forventninger til senere beslutninger, og kan derfor forstås som både forventningsafstemmende og handlingsanvisende for organisationens medlemmer.

Beslutningen indeholder et skel mellem **før** og **efter** beslutningen. Når beslutningen beslutter og derved markerer, at beslutningen er truffet, materialiseres et før og et efter beslutningen. Før beslutningen er det det, Luhmann benævner som åben kontingens, hvor det valg der via beslutningen fastlægges, kunne være truffet anderledes, hvis noget andet valgtes. Efter valget er beslutningen fastlåst og før beslutningens muligheder for at vælge anderledes er fravalgt (Andersen 2010:11). Dermed tager beslutningen også form som et kompleksitetsreducerende

redskab, som lederen anvender til at afgrænse sig fra omverdenens påvirkninger med ved at vælge, hvilke af disse hun må tage stilling til frem for at tage stilling til dem alle. Beslutningens beslutningspræmis udgør det grundlag fremtidige beslutninger træffes ud fra. Det er organisationens tidligere beslutninger, der tilsammen danner rammen for, hvad der i fremtiden kan besluttes i organisationen. Beslutningspræmissen kan være ubesluttet, hvilket betyder, den er **ikke reflekteret** og derfor ikke bevidst for lederen. Det er blevet en del af praksis, noget ”man bare gør”, fordi ”sådan har det altid været”. Den ubesluttede beslutningspræmis kan imidlertid synliggøres via refleksiv iagttagelse af præmissen.

Iagttagelse

Luhmann forstår iagttagelse som en **indikation indenfor rammen af en forskel**. Noget indikeres: eksempelvis en ineffektiv ledelsesstil. Forskellen udgør de to sider en iagttagelse består af; på indersiden befinder sig det markerede, ledelsesstilen, på ydersiden befinder sig de umarkerede forestillinger om, **hvad** en effektiv ledelsesstil er. Denne umarkerede yderside benævner Luhmann **en blind plet**. Dette definerer **iagttagelse af første orden**. Den blinde plet kan imidlertid synliggøres for iagttageren via iagttagelse af anden orden, hvor den første iagttagelse iagttages og iagttageren derved kan forholde sig refleksivt til det iagttagede (Andersen 2001:7). På denne vis kan iagttagelse af anden orden synliggøre ubesluttede beslutningspræmisser for lederen.

Det er som nævnt ovenstående et eksempel på en sådan beslutningspræmis, nærværende artikel beskæftiger sig med, og som nedenstående udfoldes yderligere i relation til interviewet med lederen.

En ledelsesmæssig beslutningspræmis

Som ledelsesmæssige beslutninger under fusionsprocessen nævner lederen i interviewet en del. Nærværende artikel fokuserer på **ledelsesstil**, altså hvilken type ledelse der i den nye afdeling skal bedrives. I relation hertil udtaler lederen:

”... jeg skal til at samarbejde med en anden afdelingsleder, hvor vi hidtil har siddet på hver vores afdeling og arbejdet selvstændigt og vi bliver altså nu to ligestillede ledere... vi to mødes fast... for at snakke om, hvordan vi to forestiller os, at vi vil lede det her sted sammen... det er noget nyt, det har vi aldrig prøvet før... så det har givet anledning til noget nytænkning indenfor ledelse”

Denne beslutning medvirker til at afstemme lederens forventninger til ledelsessamarbejdet, idet ledelsesstilen udgør en præmis for fremtidige beslutninger. Desuden udgør beslutningen en kompleksitetsreducing, idet hun i samarbejde med sin ledelseskollega har truffet beslutningen om at bedrive **kompetenceledelse**. Dermed er ledelsesstilen fastlåst, og **før beslutningen**, hvor alle former for ledelse i princippet kunne vælges, er de nu valgt fra til fordel kompetenceledelse, som hun beskriver som følgende:

”Vi kalder det for kompetenceledelse... vi tænker på tværs og hele vejen rundt... på den måde tror vi på, at medarbejderne oplever ikke, at de mister en leder... men at de får meget mere ledelse, men på forskellige områder... vi har jo forskellige kompetencer og der er jo nogle steder, hvor vi er stærkere end den anden og omvendt... lad os tage en ting som arbejdsmiljø, den opgave har vi primært lagt hen på én af lederne og som hun så skal forpligte sig på og fordybe sig i.”

Citatet belyser nogle af de præmisser, som beslutningen om at bedrive kompetenceledelse er truffet ud fra, også kaldet iagttagelse af første orden. I relation til citatet anser nærværende artikel lederens beslutningspræmisser som værende følgende antagelser:

- Hvis medarbejderne er kritiske overfor ledelsen, forringer det ledelseskvaliteten.
- Ledere har forskellige kompetencer.
- Ledelsesopgaven opkvalificeres ved at lederne hver for sig beskæftiger sig med de ledelsesopgaver, der matcher deres kompetencer.

Som ubesluttede beslutningspræmisser i relation hertil foreslår nærværende artikel:

- Lederens positive relation til medarbejderen er efterstræbelsesværdig.

- Ledelseskompetencer knytter sig til personen frem for professionen.
- Specialisering af ledelsesopgaver er efterstræbelsesværdigt.

Disse ubesluttede beslutningspræmisser er tænkt, idet lederen ikke nævner dem. Forestiller vi os imidlertid disse præmisser som lederens blinde pletter i relation til beslutningen om at drive kompetenceledelse, kan disse gøres besluttelige via iagttagelse af anden orden. Dette giver lederen mulighed for at forholde sig reflektivt til de beslutninger, der er truffet på baggrund af de ubesluttede beslutningspræmisser og derved afgøre, om der eventuelt må træffes nye beslutninger i relation til det besluttede; ledelsesstilen.

Ledelsesmæssig iagttagelse af anden orden

Som nævnt ovenstående præsenterer lederen ikke iagttagelser af anden orden direkte i relation til de ubesluttede beslutningspræmisser, men hun nævner det kompetencedrevne ledelsesfællesskab som en mulighed for at kunne iagttage hinandens praksis og derved øge refleksionsniveauet:

”... altså man bliver jo kigget på og får øje på selv, forskelle og ligheder, der kan være med til at udvikle ledelsen af den nye afdeling.”

Ved at have muligheden for at iagttage sin medleders praksis skabes der rum for reflek-sive iagttagelser af de iagttagelser, der skaber præmissen for lederens beslutninger; der skabes rum for iagttagelser af anden orden. Disse iagttagelser kan både relatere sig til ovennævnte- samt andre ubesluttede beslutningspræmisser i lederens praksis. Lederen henviser altså ikke direkte til ovenstående eksempler, men udtaler, at muligheden for at forholde sig til hinanden praksis er til stede i det nye ledelsesfællesskab. Dette kan i princippet føre til øget refleksivitet og dermed udvikling af den strategiske ledelsesop-gave.

Afrunding

Fusioner i den offentlige sektor er en præmis. De udgør en kompleks forandringsproces, hvil- ket lederens strategiske ledelsesopgaver afspejler. Denne ledelsesdel er central i relation til, om en fusion opnår de opsatte mål for forandringen, hvorfor nærværende artikel beskæftiger sig med emnet. Som forslag til opkvalificering af strategiske beslutninger nævnes lederens evne til reflektivt at forholde sig til denne del af ledelsesopgaven under forandringsprocesser. Artiklens to hypoteser er, at et øget refleksivitetniveau kan medvirke til opkvalificering af lederens evne til at løse strategiske arbejdsopgaver, og at lederens evne til reflektivt at iagttage organisationens ubesluttede beslutningspræmisser kan anvendes som et redskab hertil. Den interviewede leder nævner valg af ledelsesstil som en beslutning. Hun laver en iagttagelse af første orden, men formår ikke at lave en iagttagelse af anden orden i direkte relation til be- slutningspræmissen, hvorfor de ubesluttede beslutningspræmisser forbliver blinde pletter for lederen. Hun nævner dog det nye ledelsesfællesskab som en mulighed for at iagttage og for- holde sig reflektivt til hinandens praksis, for derved at udvikle ledelsesopgaven i takt med de forandringer, som fusionsprocessen medfører.

Referencer

- Andersen, Å. N. (2001). **Beslutningens ubesluttelighed**. Working paper 3/2001.
- Bakka, F. J og Fivelsdal, E. (2010). **Organisationsteori: Struktur, kultur, processer**. 5. udgave. Handelshøjskolens Forlag. København Ø.
- Digmann, A og Huges, D. (2007). **Fusioner i det offentlige**. 1. udgave. Børsens Forlag. Kø- benhavn K.

Finansministeriet. (2005). **Fusioner i Staten: erfaringer og anbefalinger: september 2005.** Schultz Information, Albertslund og Finansministeriet, København K.

Keller, H. D. (2010). **Tilpassende og udviklende læring på arbejdspladsen** i Stegeager, N og Laursen, E (red.). 2010. **Organisationer i bevægelse: Læring, udvikling, intervention.** 1. udgave. Samfundslitteratur. Frederiksberg C.

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

Den gamle kultur sidder i Folkeskolens vægge

- Skolen2012 som banebrydende nytænkning

Gitte Møller Thomsen

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

Abstract

I denne artikel analyseres en ønskværdig fremtidskultur udtrykt i læringsmiljøet på Skolen2012 sammenholdt med tendenser i Folkeskolen. Artiklen ønsker at bidrage med ny viden angående friskolen Skolen2012's design af nutidens uddannelse set med fremtidens øjne. Sammenhænge mellem artefakter og kernekultur analyseres via Hans Gullestrups semistatiske kulturmodel og med inspiration fra John Dewey, Howard Gardner og Mihaly Csikszentmihalyi.

Nutidens uddannelse set med fremtidens øjne

“In a time of relentless change, there's only one thing that's certain: new challenges and opportunities will emerge that are virtually unimaginable today. How can we know which skills will be required to succeed?” (Gardner, 2007, cover).

Læring- og uddannelseskultur er i forandring - og dermed også Folkeskolen. Fagene er, ifølge uddannelses tænker John Dewey, ikke monolitiske sandheder, som står fast én gang for alle, men afspejler menneskelige samfunds forsøg på at begribe og kontrollere en verden i forandring. Fagene og videnskaberne er derfor helt naturligt udviklet som svar på virkelige og konkrete problemer, som mennesker er stødt på gennem historien (Brinkmann, 2006). Jeg undrer mig derfor over, hvilke udfordringer og problemer vi som samfund har brug for specifikke kompetencer til at løse i dag og i fremtiden? Sagt med andre ord: Hvordan ser nutidens uddannelse ud set med fremtidens øjne? Denne artikels genstandsfelt er et empirisk studie af friskolen Skolen2012. Fokus er et kulturelt perspektiv på det særlige ved Skolen2012; en skole som - efter eget udsagn - bevidst ønsker at uddanne børn til fremtidens udfordringer, og som samtidig er underlagt Folkeskolens formålsparagraffer og evalueringsformer.

Hensigtserklæring eller handling

For at belyse min problemstilling har jeg valgt et kvalitativt interview med to af initiativtagerne til oprettelsen af friskolen Skolen2012. Artiklens design bygger på et empirisk studie, hvor jeg anvender en etnografisk inspireret undersøgelsesmetode; i dette tilfælde et kvalitativt semistruktureret interview og mine observationer i interviewsituationen. Artiklens genstandsfelt undersøges og en mulig forståelse af virkeligheden erkendes; vel vidende at dette er en fortolket virkelighed. Artiklens interviewanalysedesign har fokus på mening. Kernen i interviewet anskueliggøres i et kulturelt perspektiv via Hans Gullestrups model kaldet ”Den semistatiske kulturmodel” (Gullestrup 2007, s. 101). Udgangspunktet for en kulturanalyse vil derfor i denne sammenhæng, være en bevidsthed om øjnene der ser; en bevidsthed om en beskrivelse af et øjebliksbillede og en bevidsthed om fortolknings udfordringer.

Banebrydende nytænkning

Analysen af interviewene viser, at der generelt set, ifølge informanterne, er stor forskel på den nuværende Folkeskoles forsøg på at lave projektemneuger og Skolen2012's kontinuerlige forløb. Det er ikke fordi lærerne ikke gerne vil det anderledes, men de er oppe imod en stærk tradition og kultur, som kun kan ændres radikalt ved et praksisparadigmeskifte. Skolen 2012 er ifølge informanterne et udtryk for banebrydende nytænkning og et praksisparadigmeskifte, hvilket hænger nøje sammen med en grundlæggende forståelse af kulturbegrebet og denne artikels interkulturelle aspekt af læring i multikulturelle kontekster. Det er derfor relevant at definere, hvad kultur egentlig er for en størrelse. Jeg har valgt Gullestrups definition, idet den er i tråd med den efterfølgende analyse:

”Kultur er den verdensopfattelse og de værdier, regler, moralnormer og faktisk adfærd – samt de materielle og immaterielle frembringelser og symboler heraf – som mennesket (i en given kontekst og over en given tidsperiode) overtager fra en foregående ‘generation’; som de – eventuelt i ændret form – søger at bringe videre til næste ‘generation’; og som på en eller anden måde adskiller dem fra mennesker tilhørende andre kulturer.” (Gullestrup 2007, s. 55)

I denne sammenhæng defineres kultur som alt det særlige på alle niveauer, der gør kulturen på Skolen2012 til det, den er - eller ønsker at være. I denne artikel har jeg valgt at belyse genstandsfeltet via en semistatisk kulturanalyse. Kulturen på Skolen2012 studeres udefra på baggrund af interview med fokuspersoner, og interviewer ikke er en del af kulturen. I min analyse giver jeg derimod et abstrakt teoretisk bud på, hvordan kulturen kan fortolkes.. Jeg forholder mig til, at en kultur aldrig kan beskrives, analyseres og forstås empirisk som en klart afgrænset enhed. Ligeledes kan en given kultur heller aldrig empirisk beskrives, analyseres og forstås objektivt. Al menneskelig beskrivelse og forståelse af omverdenen rummer et større eller mindre element af social konstruktion; dog kan kulturen have en ensartethed i tolkningen af omverdenen, i værdier og adfærd, samt en vis form for meningsfuld stabilitet i samværsformer og individers oplevelse af egen kultur (Gullestrup, 2007). Jeg finder det således meningsfyldt at tage udgangspunkt i Gullestrups semistatiske kulturmodel, som består af en kompleks helhed af kultursegmenter og kulturlag i et både horisontalt og vertikalt perspektiv. Da det i denne artikels kontekst ville være for omfattende og datamaterialet for sparsomt til en grundig eksplicit analyse af alle segmenter og lag i modellen, har jeg valgt kort at sammenfatte min fortolkning af informanternes beskrivelse af Skolen2012. De væsentligste pointer fra mine observationer, den meningskondenserende kulturanalyse og elementer fra Skolen2012's hjemmeside er således beskrevet i det følgende.

Overordnet set består Gullestrups semistatiske kulturmodel af to dimensioner – den horisontale og den vertikale. Den horisontale kulturdimension består af otte kulturelle processer med tilhørende manifestationer. Kombinationer af processer og deres manifestationer kaldes kultursegmenter og udgør tilsammen den horisontale, underforstået sanselige, kulturdimension. Alle otte segmenter er til stede i varierende styrke og betydning i forskellige kontekster (Gullestrup, 2007). Segmenterne rækkefølge er ikke kronologisk, men udgør tilsammen øverste lag af kulturanalysen:

- Forarbejdningssegmentet (teknologi): De processer, hvorigennem naturen bearbejdes, for at mennesket alene eller i samvirke med andre kan overleve under de givne naturforhold. Under mottoet: "Lad din kost være din medicin, og din medicin være din kost" (Skolen2012) ønsker skolen, at eleverne får en bevidsthed om processer fra jord til bord og fra haver til maver.

- **Fordelingssegmentet (økonomi):** De processer, hvorigennem man fordeler resultaterne af de forskellige forarbejdningsprocesser mellem kulturens medlemmer. Skolen 2012 ønsker, at alle er fælles om at dele køkkenhavens udbytte via en skolemadsordning, hvor børnene skiftes til at lave mad.
- **Samværssegmentet (sociale adfærd):** De processer, hvorigennem samværet i de mange forskellige former finder sted mellem mennesker i forskellige kulturer. Skolen 2012 opløser det kendte klasseværelse og arbejder på tværs af alder.
- **Ledelses- og beslutningssegmentet (politiske processer):** De processer, som enkeltvis eller gruppevis regulerer magtforholdene mellem de enkelte kulturmedlemmer. Elevernes viden og erfaring ønskes formidlet på Skolen2012. Skolen har endvidere mange samarbejdspartnere og ser sig selv som en del af et større system.
- **Formidlingssegmentet (kommunikation):** De forskellige formidlingsprocesser, hvorpå man i kulturen formidler viden, indsigt og holdninger til hinanden. På Skolen 2012 skal man, ifølge informanterne, lede længe efter stole og borde. Det kendte undervisningsrum som fast form er opløst. Rummene er mobile og ændrer form efter den arbejdsfase, børnene er i, og de behov de har i forhold til at arbejde og udfolde deres proces bedst mulig. Ofte inddrages naturen som undervisningsramme.
- **Integrationssegmentet (kulturel opretholdelse):** De processer, hvorigennem man integrerer og vedligeholder fællesskabet og den enkelte. Skolen2012 arbejder med nytænkende vinkler for at støtte barnet i udfoldelse af sit individuelle talent og kendskab til indre balance gennem banebrydende undervisning, der bevarer børns evne til divergent tankegang, nærvær, balance, ro og hjerterum. Hver morgen begynder med meditation og empatiøvelser. Informanterne fortæller, at alle skal mærke indad – hvad er status? Hvad har jeg lyst til? På den måde søges at finde det enkelte barns stjernekapaciteten eller diamantpotentiale i en kultur, hvor nøgleordene er krop, eksperimentel læring og balance (Skolen2012).
- **Identitetsskabende segment (ideologi):** De processer, hvorigennem der skabes en fælles social identitet og følelse af tilhørsforhold. Hver morgen begynder med at alle mærker udad – hvilke stemninger er der i rummet? Har jeg en følelse af at starte dagen i balance?
- **Tryghedsskabende segment (religions- og mytebaserede aktiviteter):** De processer, hvorigennem man søger at skabe tryghed og forståelse i forhold til kosmologien, kosmogonien og ontologien i forhold til ”tilværelsen” før fødslen og efter døden samt i forhold til det kulturelle sociale og fysiske miljø. Et af Skolen2012’s mantraer er Einsteins ord: ”Viden er begrænset, fantasi er ikke”(Skolen2012). Skolens overbevisning er, at det empatiske barn er nøglen til en forandring mod en mere bæredygtig verden.

Gullestrup vertikale dimension taler ikke om segmenter, men derimod om individers og gruppers mentale program. Dette forholder sig til de forskellige mønstre, der dannes, når mennesker har været sammen gennem længere tid. Den vertikale kulturdimension består af tre delprogrammer: Det individuelle, det kollektive og det universelle illustreret af nedenstående model, hvori jeg har tilføjet informanternes udsagn vedr. Skolen2012’s holdningsgrundlag til et centralt element, nemlig kost og ernæring:



(Egen tilvirket model efter Gullestrup 2007,

s. 79)

En vigtig pointe ift. det mentale program er, at det både er nedarvet og tillært, samt at det er vanskeligt rent empirisk at sætte skarpe grænser mellem de tre delprogrammer. Den vertikale kulturdimension søger derfor at trænge dybere ned i det fundamentale værdigrundlag og de grundlæggende verdensopfattelser. Den vertikale kulturdimension består af to overordnede kulturlag – det manifeste kulturlag og kernekulturlaget og derunder 6 proceslag. Følgende beskrivelse (Gullestrup 2007, s. 77 - 98) og analyse relaterer til min specifikke undersøgelseskontekst via meningskondensering af observationer, interview og uddrag af Skolens2012's hjemmeside. Det manifeste kulturlag, også kaldet det symboliserende kulturlag, består af det umiddelbart sansebare strukturlag, det vanskeligt sansebare kulturlag og det formaliserede norm- og regellag:

- Det første lag er det umiddelbart sansebare proceslag på artefaktniveau, ex. tøjstil, musik, historier, myter, som kan have en mulig symbolværdi for et dybereliggende kulturlag. I interviewsituationen ser jeg alsidig naturudsmykning og oplever nærvær.
- Det næste lag er det vanskeligt sansebare strukturlag. Dette lag forholder sig til mønstre, skeletter og forventninger ift. sociale, økonomiske, politiske, administrative, sprog- og kommunikationsadfærd i kulturen på Skolen2012. I interviewsituationen oplever jeg en gensidig nysgerrighed og en respektfyldt kommunikation og bevidsthed om nøgleord såsom bæredygtighed, divergent tænkning og mindfulness.
- Det tredje lag er det formaliserede norm- og regellag, som består af normer, vedtægter, forordninger og regler udtrykt gennem kulturens moral for, hvad man bør/skal gøre og modsat ikke bør/skal. I interviewsituationen oplever jeg en stærk trang hos informanterne til at udleve drømmen om et praksisparadigmeskifte, dvs. en ændring på alle niveauer både politisk og samfundsmæssigt. Jeg oplever, at informanterne grundlæggende ønsker at tage vare på det enkelte menneske og leve i balance med sig selv og naturen.

De dybeste lag i Gullestrups kulturmodel benævner han som kernekulturlag, også kaldet de symboliserede kulturlag, som består af det ikke sansebare tilstedeværende, det fundamentale værdilag og den grundlæggende verdensopfattelse.

- Det fjerde lag er det ikke sansebare tilstedeværende, dvs. det, som er, uden at være der - også kaldet det tavse sprog eller habitus. Jeg registrerer et tavst sprog hos informanterne - en gestus i små anerkendende bevægelser med hoved eller hænder.
- Det femte lag er det fundamentale værdilag, som er karakteriseret ved at forholde sig til de følelser og holdninger i individets mentale program, som for den pågældende afgør, eller legitimerer, hvilken adfærd, moral eller holdning, der er bedre end andre
- Det sjette lag er de værdier, som ligger til grund for alle aspekter og områder af kulturen. Skolen2012's kerneværdier er eksperimentel læring, balance og krop. Det betyder, at skolen hver dag bevidst arbejder med disse 3 elementer og vægter alle dele lige højt.
- Det syvende lag er den grundlæggende verdensopfattelse. Dette lag forholder sig til kulturens sande og indiskutable kulturgrundlag som til enhver tid - bevidst eller ubevidst - er sandheden. Skolen2012's mantra er: Kend dig selv - tag ansvar for dit eget liv (Skolen2012).

En fortolkning af de kulturelle processer er en fortolkning af de menneskelige handlinger og adfærden, samt disse handlingers materielle og immaterielle manifestationer på flere niveauer. Dette vil have betydning for kulturforståelsen i sig selv, men tillige også have en symbolsk betydning for en forståelse af den i kulturen herskende dybereliggende kernekultur (Gullestrup, 2007). Denne artikels kulturanalytiske karakteristik kan imidlertid vanskeliggøres ud fra den betragtning, at Skolen2012 og Folkeskolen er kulturbærende instanser, som opleves subjektivt. Det enkelte individ vil være under indflydelse af flere kulturer på samme tid - heraf ses elementer af det interkulturelle perspektiv på et mere eller mindre bevidst plan. Den endelige empiriske kulturanalyse viser et kompliceret og broget kulturbillede, intentionerne til trods. Med disse forbehold og en bevidsthed om egen og informanternes forforståelse taget i betragtning vil jeg forholde mig særdeles kritisk til, om Skolen2012 er nutidens uddannelse set med fremtidens øjne. Hvordan kan Skolen2012 sikre en balance mellem visioner, drømme og idealisme på den ene side og administrativ drift på den anden? Sammenlignet med Folkeskolen i sin nuværende form undrer jeg mig over, om begge skoler falder i hver sin grøft? Kulturanalysen viser dog et kvalificeret bud på en banebrydende nytænkning konkretiseret i handling.

Back to basic

Skolen2012 er bevidst om kulturændringens dimensioner i forhold til bl.a. kost og ernæring på både det individuelle, det kollektive og det universelle plan. En dybde i bevidsthedsniveau er et gennemgående træk i analysen. Hvis en kultur skal ændres, er det ikke nok med sporadiske projektemneuger, som i den nuværende folkeskole, men der er brug for en gennemgribende kulturændring, som berører alle segmenter og lag i den semistatiske kulturmodel. Informanterne oplever, at et foruroligende stort antal af elever i den nuværende Folkeskole enten resignerer eller opfører sig som irriterende fluer. Skolen2012 ønsker et paradigmeskifte i retning af "back to basis" - underforstået en harmonisk tilstand af et læringsmiljø i balance mellem mennesket, kultur og natur. Det empatiske barn bliver nøglen til en forandring mod en mere bæredygtig verden. Det særlige ved Skolen2012 er netop, at den, ifølge analysen, har et bud på et praksisparadigmeskifte både på artefaktniveau og i henhold til kernekulturen. Skolen2012 bygger på den antagelse, at det ikke er nok at lave en reform af skolesystemet, men det er nødvendigt at lave en revolution - "en stilhedsrevolution". Informanterne er af den overbevisning, at vi ikke kan løse de nationale og globale problemer, vi har i dag med det niveau af bevidsthed, der har skabt dem - vi har brug for en dybere divergent tænkning og en øget bevidsthed på alle niveauer. Dermed er vi tilbage ved det eksistentielle spørgsmålet om, hvad børn i Folkeskolen har brug for at lære i dag? Gad vide om uddannelsestænkningen John

Dewey havde fat i den lange ende i sin over 100 år gamle antagelse om læring og uddannelse. ”Det er skolens fremmeste opgave at opøve god dømmekraft hos eleverne, hvilket involverer evnen til at udvælge og skelne mellem væsentligt og uvæsentligt, værdifuldt og værdiløst” (Brinkmann 2006, s. 196). For hvad er egentlig væsentligt at lære? Hvad er særlig værdifuldt? Og hvordan designe en skole, som imødekommer fremtidens udfordringer? Er der netop her brug for selvindsigt, balance, bevidsthed om krop og natur i et nyt skoledesign, eller er der blot brug for at reformere og nytænke den nuværende Folkeskoles design jfr. den nye skolereform? Spørgsmålene er mange. Men et trænger sig på i denne kontekst: Er Skolen2012 nutidens uddannelse set med fremtidens øjne og derved en ændring af den gamle kultur, som sidder i Folkeskolens vægge? I skrivende stund er svaret nej. For kort til siden modtog jeg skriftlig besked om, at Skolen2012 er lukket. Årsagen til lukningen er en kombination af fejlrådgivning omkring økonomi i forbindelse med skolens opstart, samt manglende ledelsesmæssigt administrativt ansvar. Skolens bestyrelse så ikke anden ansvarlig udvej end en umiddelbar lukning af skolen. For yderligere opdatering og information vil jeg henvise til skolens hjemmeside.

Fremtidens foranderlige vinde

Jeg vil dog afslutningsvis forholde mig til, om fremtidens foranderlige vinde ikke netop blæser ind over nutidens uddannelse med fuld kraft i øjeblikket? Er den nye skolereform for Folkeskolen nutidens uddannelse set med fremtidens øjne? Det kommer vel an på øjnene, der iagttager. Er det en forandring på artefakt niveau eller af den dybereliggende kernekultur? Gad vide om skolereformen bliver et praksisparadigmeskifte? Et praksisparadigmeskifte fundet i en erfaring og oplevelse af, at der midt i kravene om kontrol, måling og vejning af alt er et ønske om at fastholde mulighederne for lange eksperimenterende forløb, projekter, portfolio, emnedage, historiefortælling og lege ligesom Skolen2012's intentioner? Er reformen således et udtryk for en længsel efter tid og rum til på én gang mere ureflekteret og samtidig mere indsigtfuld fordybelse – med mulighed for både sanselighed, flow, oplevelse og læring? (Csikszentmihalyi, 2007). Spørgsmålene er mange, og kun tiden kan give svar.

“In a time of relentless change, there's only one thing that's certain: new challenges and opportunities will emerge that are virtually unimaginable today. How can we know which skills will be required to succeed?” (Gardner, 2007, cover).

Referencer

- Brinkmann, S. (2006). **John Dewey: En introduktion**. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. og Tanggaard L. (2010). **Kvalitative metoder**. Hans Reitzels Forlag.
- Csikszentmihalyi, M. (2007). **Flow og engagement i hverdagen**. Dansk Psykologisk Forlag.
- Gardner, H. (2007). **Five Minds for the future**. Harvard Business School Publishing.
- Gullestrup, H. (2007). **Kulturanalyse – en vej til en tværkulturel forståelse**. Akademisk Forlag.
- Olsen, T. (2006). **At blive en anden – 6 billeder på personlig og professionel udvikling**. Erhvervspsykologi, vol. 4/december 2006(nr. 4), s. 14-45.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). **InterView – introduktion til et håndværk**. (2. udgave, 1. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P.S. & Gandil, M. (2008). **Skriv en artikel – om videnskabelige, faglige og formidlende artikler**. Samfundslitteratur.

Reflexen, Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet (ISSN 1901-5992), vol. 9, nr. 1, 2014.

Tanggard, L. & Brinkmann, S. (2010). **Kvalitative metoder – en grundbog**. København. Hans Reitzels Forlag.

<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=133039>

<http://www.skolen2012.dk/default.aspx>

Kineserne kommer – luk dem ind!

- hvorfor er det universitære samarbejde med Kina vigtigt? Og hvordan kan AAU, med fokus på specifikke kulturelle forskelle i læringsmiljøet, sikre kineserne den bedste start på AAU?

Dorte Petersen

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

Abstract

I denne artikel analyseres forskellene i kulturen i læringsmiljøet på henholdsvis tre kinesiske universiteter og AAU med fokus på undervisningstilgang, studerendes adfærd i undervisningen og underviser-elev relationen. Formålet er at belyse, hvilke kulturelle forskelle i læringsmiljøet de adspurgte kinesere oplever, hvilken form for kulturel læring der sker, samt hvilke tiltag AAU kan gøre for at lette overgangen mellem de to læringsmiljøer. Til analyse af kulturforskellene benyttes Hasses definition af kultur samt kulturmarkører, og den kulturelle læring analyseres med inspiration fra Batesons læringsprocessteorier.

Det multikulturelle universitære samarbejde med Kina

Hvert år får en række udlændinge opholdstilladelse i Danmark for at studere. Der iblandt er en del kinesere, og nogle af dem studerer i dag på AAU. Ud fra et interview med postdoc ved institut for læring og filosofi, AAU Rasmus G. Bertelsen beskrives de fordele, han mener, der er for AAU og Danmark i at indgå i dette universitære samarbejde. Bertelsen tager udgangspunkt i begrebet soft power, der er defineret af professor ved Harvard University Joseph Nye. Nye definerer soft power som

Ifølge udlændingemyndighedernes statistik "Tal på udlændingeområdet pr. 31.01.2013" fik 6168 udlændinge i 2012 opholdstilladelse i Danmark med henblik på uddannelse. 937 af dem kom fra Kina.

"... the ability to get what you want through attraction rather than coercion or payments. It arises from the attractiveness of a country's culture, political ideals, and policies" (Nye, 2004, s.x)

Soft power kan dermed forstås som den magt, der ligger i gennem kulturmødet at påvirke det enkelte individs normer og værdier, dvs. skabe en kulturel læring. Bertelsen nævner, at mange stormagter benytter sig af denne magt til at udvikle andre landes beslutningstagere. Han nævner USA som det land, der i dag sidder på den bløde magt (soft power), og som hele verden orienterer sig imod.

I artiklen "Transnational Science Guanxi as a Necessary, but insufficient, Condition for Sino-Danish Flows of Knowledge, Talent and Capital in Genetics between Academia, Business, Government and Philanthropy" beskriver Bertelsen, Du og Søndergaard, hvordan Kina siden 1800 tallet har benyttet sig af denne form for uddannelsesudveksling som en del af deres udviklingsstrategi.

“Returned Chinese graduates and scholars, ‘Hai Gui’ or ‘sea turtles’, have since the late 1800s contributed significantly to the development of Chinese science and technology transferring much knowledge” (Bertelsen, Du & Søndergaard, s. 6)

Havskildpadder er altså kinesere, der tager til vesten for at blive uddannet og så kommer tilbage til Kina med ny viden, der kan være med til at udvikle landet.

I en globaliseret verden er det vigtigt med opmærksomhed, og den opmærksomhed kan, ifølge Bertelsen, skaffes gennem brug af soft power. Han påpeger, at Danmark er et lille land, som de andre lande ikke ved ret meget om. For at få opmærksomhed mener Bertelsen, at det er vigtigt, at vi samarbejder på tværs af landegrænser også universitært. Gennem disse samarbejder opbygges der netværk.

I forhold til AAU betyder ovennævnte, at når kineserne inkluderes på universitetet både som studerende og undervisere, så åbner dette kulturmøde op for en kulturel læring – en forståelse af at tingene kan gøres på mere end en måde. Samtidig skabes der netværk og opmærksomhed, der på længere sigt kan være til gavn for AAU og Danmark. En forudsætning er dog, ifølge Bertelsen, at kineserne får en god oplevelse.

Ud fra denne kontekstforståelse vil denne artikel med særligt fokus på læringsmiljøet belyse, de kulturelle forskelle de adspurgte kinesere oplever, den kulturelle læring de opnår, samt deres forslag til ændring af praksis i forhold til at gøre overgangen nemmere fra et kinesisk universitært læringsmiljø til læringsmiljøet på AAU og dermed sikre en god oplevelse.

Undersøgellesdesign og analysestrategi

Undersøgellesdesign

Målet med artiklen er at belyse, hvordan tre kinesere tilknyttet AAU oplever forskellene i læringsmiljøet på tre kinesiske universiteter og AAU. Tilgangen er fænomenologisk. Det har derfor været relevant at benytte kvalitative forskningsinterviews, der har til formål at forstå og beskrive verden, som den opleves af informanterne ud fra en forståelse af, at oplevelsen af virkeligheden er subjektiv (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 44).

Der er foretaget fire interviews, der alle er semistrukturerede. De tre kinesere har ønsket at være anonyme. Alle fire interviews er udført i overensstemmelse med en interviewguide - i forhold til kineserne på engelsk og i forhold til Bertelsen på dansk. De tre kinesere, en mandlig lektor og to kvindelige ph.d. studerende, har alle taget en kandidatgrad på universitet i Kina. Interviewene foregik på engelsk, da ingen af informanterne taler dansk, og undertegnede ikke taler kinesisk. At benytte et fælles sprog, der ikke er modersmål for nogen af parterne, gav ind imellem nogle sproglige misforståelser. Det kan ikke udelukkes, at der dermed også er øget risiko for fejltolkninger. De tre kinesere er blevet interviewet for at få en forståelse af deres oplevelse af de kulturelle forskelle i læringsmiljøet på kinesiske universiteter og AAU.

Bertelsen er uddannet Cand. scient.pol og blandt andet tilknyttet Confucius Institute for Innovation & Learning at Aalborg University. Han blev interviewet på dansk i forhold til at beskrive konteksten for det universitære samarbejde.

Analysestrategi

Alle fire interviews er blevet transskriberet og meningskodet, og de tre kinesiske informanters svar er blevet delvist kategoriseret (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 223-224). Meningskodning er

her brugt i forhold til at skabe forståelse og finde relevante citater. Kategorisering er brugt til at systematisere de tre kinesiske informanternes svar på de to spørgsmål, hvilke forskelle ser de i læringsmiljøet på universiteter i Kina og AAU, samt hvad kan AAU gøre for at gøre overgangen mellem de to læringsmiljøer nemmere for kineserne.

Analysen har taget udgangspunkt i professor på DPU Cathrine Hasses definition af kultur. Dette valg er truffet på baggrund af, at Hasse opererer med kulturmarkører, som netop bliver synlige i denne analyse.

”Kultur er det udviklede netværk af forbindelser, der in- og ekskluderer mennesker, genstandtefakter og ord i organisationer.” (Hasse, 2011, s. 17)

Det udviklede netværk af forbindelser skal ifølge Hasse forstås som læreprocesser, der skaber forbindelser mellem handlinger og betydning samt materialitet og betydning. Disse forbindelser skaber forventninger, der over tid bliver til selvfølgeligheder. En kulturs grænser opstår, når nogle forbindelser forstærkes og andre skæres væk. Kultur foregår i organisationer, det vil sige organiserede, menneskelige relationer, der er rettet mod fælles formål (Hasse, 2011, s.16-17).

Til analyse af kulturer opererer Hasse med begrebet kulturmarkører som:

”Kulturmarkører er kontekstmarkører, der optræder som grænsesættere, idet de markerer, hvad der in- og ekskluderes fra organisationen” (Hasse, 2011, s.145)

Kulturmarkører er, ifølge Hasse, synlige objekter, ord eller handlinger, der peger hen mod en kulturel model, som er kollektivt lært (Hasse, 2011, s. 149). For at forstå kulturen er det vigtigt at kunne læse kulturmarkørerne. Det læres gennem social udpegning af de mere erfarne deltagere i organisationen, det vil sige den betydning de tillægger de fysiske artefakter (Hasse, 2011, s. 151ff). De mere erfarne er i denne artikel de danske studerende og lektorer på AAU.

Kulturmarkørerne vil blive brugt til at analysere de kulturelle forskelle i læringsmiljøet på tre kinesiske universiteter og AAU.

Kulturel læring analyseres ud fra Hasses fortolkning af den engelsk-amerikanske antropolog Gregory Batesons teori om læreprocessen. Bateson ser læring som

”... forandringer i den måde, hvorpå et individ responderer på en given hændelse.” (Keiding & Laursen, 2007, s. 54)

Ifølge Keiding & Laursen mener Bateson, at læring sker på fem forskellige niveauer - læring 0 til 4. Bateson understreger, at det er usandsynligt, at læring 4 findes i individuelt levende organismer (Keiding & Laursen, 2007, s. 63). Læring 0 sorterer Hasse fra i sin fortolkning, da der ikke

”... læres noget nyt og bidrager heller ikke til ”fremtidig dygtighed” i form af nye færdigheder” (Keiding & Laursen, 2007, s. 64)

Hasses fortolkning af Batesons læringsprocessteori kommer derfor til at indeholde tre indbyrdes afhængige trin (Hasse, 2011, s. 150):

1. Deltagerne lærer at nye forbløffende tolkninger er mulige og ændrer gennem refleksion og fortolkning, de kendte kulturelle modeller og baner vej for nye tolkninger
2. Tolkningerne former over tid en ny tolkningsramme, der skaber nye sammenhænge mellem tolkninger og fortolkninger
3. Erfarne deltagere lærer, at der findes flere tolkningsrammer, som ikke kun kan læses, men også forandres.

Batesons læringsprocestheori vil blive brugt til at analysere, hvilket niveau af kulturel læring de tre kinesere har opnået.

Kulturelle forskelle i de universitære læringsmiljøer

I interviewene bliver de tre kinesere bedt om, at beskrive de forskelle de ser i læringsmiljøet på et kinesisk universitet og på AAU. En lang række forskelle bliver listet op i forhold til de fysiske omgivelser, underviserens rolle som underviser og vejleder, den studerendes rolle etc. Alle disse forskelle er ifølge antropolog Laura Nader (Hasse, 2011, s. 155) implicite komparationer, da informanterne er blevet bevidste om dem, fordi de har lært at forvente noget andet.

Gennem kodning af interviewene er det blevet klart, at især tre kategorier går igen hos de tre informanter:

- Undervisningstilgang
- Studerendes adfærd
- Underviser/studerende relationen

De tre kategorier kommer dermed til at fungere som overordnede kulturmarkører, da de sætter rammerne for den anerkendte og accepterede adfærd i konteksten.

Undervisningstilgang

“When the teacher is giving a lecture you’re not allowed to interrupt him or her. Only when the lecture is over you can ask some questions or have a discussion. Only the time is very short. We only have 10 minutes after the lecture.” (mand)

“...but in China...they learn basic, fundamental Theory, more than practical project.” (kvinde2)

Alle tre informanter beskriver undervisningstilgangen i Kina som lærerstyret med fokus på tilegnelse af basis viden og grundlæggende teori. Normen er forelæsning uden interaktion med mulighed for at stille spørgsmål og diskutere i ca. 10 min. efter undervisningen. De har alle oplevelsen af, at de skal lære meget udenad.

Kvinde1 forklarer, at normen for undervisningen er som beskrevet ovenfor, men at der findes undtagelser, hvor interaktion med de studerende foregår i undervisningen. Hun mener, at det afhænger af underviseren.

“But one professor, maybe she got some experience outside China – I remember that there was a semester and the whole course it was students sharing information with each other.”(kvinde1)

Hun forklarer, at de studerende havde svært ved at forstå undervisningen, og at de var bange for, at det de andre grupper delte med dem ikke var så korrekt eller brugbart, som hvis det havde været traditionel undervisning.

“And here we need to think about the student first, and when we teach we have to think how to involve them, how to engage them, how to help them” (kvinde1)

“But in Denmark I see students have to do a lot – they need to find problems, raise questions, solve problems and supervisor offer support.” (kvinde2)

”I think it’s good in terms of you can discuss with the lecture and you get feedback immediately” (kvinde2)

Undervisningstilgangen på AAU beskriver kineserne som centreret om de studerende, hvor underviseren først og fremmest tænker på de studerende og involverer, engagerer og hjælper den enkelte studerende. De oplever undervisningen som problem- og projektorienteret (PBL) med mulighed for interaktion mellem underviser og studerende i undervisningen ved for eksempel at stille spørgsmål og få svar med det samme.

Studerendes adfærd

“You have to learn a lot and you have to pass the exam so the student just sit, listen and follow” (kvinde 1)

“... you’re not sure if the question is worthy to ask at that time to use the time. Normally I will just do it privately afterwards” (kvinde1)

De studerendes adfærd på kinesiske universiteter beskriver informanterne som, at de sidder stille og lytter for at følge med i undervisningen. De stiller ofte først spørgsmål efter undervisningen, fordi de er usikre på, om spørgsmålet er værdigt til at tage tid fra forelæsningen. De har lidt kontakt med underviser via e-mails, telefon eller møder, men informanterne understreger, at det ikke sker så tit som på AAU.

Igen påpeger kvinde1 dog, at man ikke kan generalisere 100 %. Hun havde også studiekammerater på universitetet i Kina, der altid stillede spørgsmål i undervisningen, men det var ikke normen.

“But Danish students they have their own ideas, they are very critical and they don’t like to sit – just sit and listen” (kvinde 1)

“Here they can ask questions all the time. Even after work they send me emails and ask me questions and they come to my office and talk with me and ask some questions.” (mand)

De studerendes adfærd på AAU beskriver kineserne som meget social. De studerende vil ikke sidde stille og lytte, de er kritiske og har deres egne ideer. De stiller spørgsmål, når de har nogen, og til det de ikke forstår i undervisningen. De har meget kontakt med underviser via e-mails, telefon og møder - også efter arbejdstid.

Underviser/studerende relationen

“We always have title and the surname. You have to show your respect in this way.”
(kvinde2)

Ifølge informanterne er underviseren en autoritet i Kina, og de studerende har normalt stor respekt for deres undervisere. De fleste undervisere forventer, at de studerende tiltaler dem med titel og efternavn.

”... here the student they think the teacher is just someone who is doing a job for them and they can be friends and they can be just as equal ...” (kvinde1)

På AAU oplever kineserne, at studerende og undervisere er ligeværdige, og de studerende ser underviseren, som en der gør et job for dem. De studerende kalder underviserne ved fornavn, og de behandler hinanden som deres venner. Kommunikationen imellem underviser og studerende oplever de som åben og ligeværdig.

Kulturmarkører og læring

Ud fra de ovennævnte beskrivelser af kinesernes oplevelser af undervisningstilgang, studerendes adfærd og underviser/studerende relationen på henholdsvis universiteter i Kina og på AAU, bliver en række forskelle i læringsmiljøerne synlige.

Disse forskelle kan tolkes som kulturmarkører, altså handlinger der peger hen mod en kulturel model, der er kollektivt lært. Som eksempler kan nævnes, at undervisningstilgangen på AAU er studerende centreret, at de studerende stiller spørgsmål i undervisningen samt at relationen mellem underviser og studerende er meget ligeværdig. Disse kulturmarkører er alle grænse-sættere for læringsmiljøet på AAU. Kineserne bliver derfor nødt til at kunne læse kulturmarkørerne og ændre deres handlinger således, at de passer med de handlinger, der inkluderes i den tolkningsramme, som defineres som læringsmiljøet på AAU.

Hasses tolkning af Batesons læringsprocesteori kan være med til at analysere kinesernes ændringer af handlinger - den kulturelle læreproces:

1. Kineserne erfarer ud fra kulturmarkørerne, at det universitære læringsmiljø kan være meget anderledes end den tolkningsramme, de hidtil har kendt
2. Kineserne giver i interviewene udtryk for, at de har adopteret dele af læringsmiljøet på AAU ved at undervise i og benytte PBL, deltage aktivt i undervisningen, diskutere, kalde underviser ved fornavn mm. De har altså opbygget en ny tolkningsramme i forhold til det universitære læringsmiljø.
3. For at nå dette trin skal kineserne ikke bare kunne læse, men også forandre tolkningsrammerne. Umiddelbart giver interviewene ikke indtryk af, at det er sket.

Denne kulturelle læring kan ses som soft power. Kinesernes normer og værdier synes ændret gennem kulturmødet med læringsmiljøet på AAU.

Dette kommer yderligere til udtryk i nedstående tabel. Kineserne blev bedt om at beskrive ”Learning” med fem ord:

2 år i DK	5 år i DK	10 år i DK
student	books	reading
school	knowledge	assignments

method	think	projects
material	skill	groupworks
teacher	analyzes	books

Tabellen er bygget op efter, hvor lang tid den enkelte kineser har været i Danmark, henholdsvis 2 år, 5 år og 10 år.

Det er vigtigt at understrege, at det er tre forskellige personer, der er blevet spurgt, samt at to er ph.d. studerende og den tredje lektor. Dette gør, at udsagnene ikke er direkte sammenlignelige. Men på trods af disse forskelle er det alligevel interessant at beskrive den udvikling, der er i svarene.

Efter 2 år i Danmark er svarene udelukkende navneord, som beskriver de overordnede rammer for læring. Efter 5 år i Danmark er fokus mere på de færdigheder, der skal til for at lære, og efter 10 år i Danmark er det hovedsagelig metoder til opnåelse af viden, der nævnes. Metoder der svarer til læringsmiljøet på AAU.

Som nævnt skal denne tolkning tages med forbehold, men den giver dog grund til refleksion i forhold til kinesernes kulturelle læring. Udover de mange kulturelle forskelle i læringsmiljøet giver kvindel1 udtryk for, at der er afvigelser fra normen i Kina. Ud fra Batesons definition af læring, kan dette måske tolkes som, at der er ved at ske forandringer i det universitære læringsmiljø i Kina.

Kvindel1 nævner, at den kvindelige professor, der inddrager de studerende som underviser, måske har fået noget erfaring udenfor Kina. Dette kunne tolkes som, at underviseren er det, Bertelsen kalder en havskildpadde. En kinesisk underviser som har været udsat for kulturelle påvirkninger i vesten (soft power), og nu er vendt tilbage til Kina med en ny forståelsesramme i forhold til undervisningstilgangen.

Set i forhold til Batesons læringsprocesteori kunne dette tolkes som, at underviseren er nået til trin tre og forsøger at ændre tolkningsrammen for undervisning på universitetet i Kina.

Kinesernes forslag til ændring af praksis

For at undersøge om der, på baggrund af forskellene i læringsmiljøet på tre kinesiske universiteter og AAU, er grundlag for ændring af praksis i forhold til inkludering af kinesere på AAU, blev kineserne i interviewene spurgt om

- Hvad de syntes om at være på AAU og i Danmark?
- Hvilken viden de havde omkring læringsmiljøet inden de kom til AAU?

Alle tre kinesere er generelt glade for at være på AAU og i Danmark og føler, at de er blevet godt modtaget.

”I just know about the mermaid and Copenhagen...and I also knew Andersen and all the fairy tales” (kvindel1)

De fortæller alle, at de vidste meget lidt om Danmark, inden de kom og intet om læringsmiljøet på AAU. Den information, de har fået omkring læringsmiljøet, har stort set været på eget initiativ. En enkelt nævner, at vejleder har opfordret til deltagelse i PBL kursus, men hun følte

det var sent i ph.d. forløbet. Den kinesiske lektor fortæller, at han valgte at deltage i en anden undervisers forelæsning, så han vidste, hvad der foregik.

Derudover har de fået deres viden om AAU og læringsmiljøet gennem vejleder, AAU's hjemmeside og samtale med andre udenlandske studerende.

Til spørgsmålet om hvordan AAU kunne være med til at gøre overgangen nemmere fra læringsmiljøet på et universitet i Kina til læringsmiljøet på AAU, havde de følgende forslag:

“Be prepared to communicate with the students” (mand)

“I would think - if I could know more about Danish system, education system, society, the people, students – if I could have known about this before I came here, that would have been great.” (kvinde1)

“I think the relationship between you and your supervisor and what is a typical study life in Denmark for master students and Ph.D. students” (kvinde2)

Sammenholdes disse udtalelser med de forskelle i læringsmiljøet på tre kinesiske universiteter og AAU, som er blevet tydelig i analysen som tre kategorier, undervisningstilgang, studerendes adfærd og underviser/studerende relationen, kan følgende foreslås til ændring af praksis, der kan gøre overgangen nemmere i forhold til læringsmiljøet:

- Information om undervisningstilgangen på AAU
- Information om de studerendes adfærd på AAU
- Information om relationen mellem underviser og studerene på AAU
- Information om et typisk studieliv for masterstuderende og ph.d. studerende
- Information om det danske samfund, danskerne og undervisningssystemet

At formidle al den information kan ske gennem kursus for nye studerende og undervisere, hvor der i de didaktiske overvejelser tages højde for de kulturforskelle, denne artikel har belyst i forhold til læringsmiljøet på tre kinesiske universiteter og AAU.

Sammenfatning

Kontekstforståelsen i denne artikel er, at vi lever i en globaliseret verden, hvor udøvelse af soft power skal ses som en interessant mulighed for at skabe opmærksomhed og netværk på tværs af landegrænser. Med udgangspunkt i interviews med tre kinesere med tilknytning til AAU har artiklen beskrevet, de kulturelle forskelle kineserne oplever i læringsmiljøet på tre kinesiske universiteter og AAU i forhold til tre overordnede kategorier:

- Undervisningstilgang
- Studerendes adfærd
- Underviser /studerende relationen

Kategorierne er ud fra Hasses kulturanalysemodel blevet defineret som overordnede kulturmarkører i forhold til læringsmiljøet på AAU. Disse kulturmarkører har de tre interviewede kinesere formået at læse, og de har ud fra Hasses fortolkning af Batesons læringsprocesteori opnået læring svarende til niveau 2. De tre kinesere giver i interviewene udtryk for, at de er

glade for at være på AAU, men giver samtidig udtryk for en manglende viden om læringsmiljøet på AAU, da de startede. Kineserne foreslår en række områder, som de gerne vil have haft mere information omkring i forhold til en nemmere overgang fra læringsmiljøet på tre universiteter i Kina til læringsmiljøet på AAU. Denne information kunne formidles gennem kursus med didaktiske overvejelser, der tager højde for de beskrevne kulturforskelle.

Referencer

- Bertelsen, R.G., Du, X. & Søndergaard, M. K.. **Transnational Science Guanxi as a Necessary, but insufficient, Condition for Sino-Danish Flows of Knowledge, Talent and Capital in Genetics between Academia, Business, Government and Philanthropy.** Ikke publiceret paper
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). **InterView.** Hans Reitzels Forlag
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). **Kvalitative metoder.** Hans Reitzels Forlag
- Hasse, C.(2011). **Kulturanalyse i organisationer – begreber metoder og forbløffende læreprocesser.** Samfundslitteratur
- Keiding, T.B. & Laursen, E. (2007). Gregory Bateson - Systemisk læringsteori. I Ritchie, T. (2007). **Teorier om læring – en læringspsykologisk antologi.** Side 49-72. Billesø & Baltzer.
- Nye, J.S. (2004). **Soft power – The means to success in world politics.** PublicAffairs
- Rienecker, L. & Jørgensen, P.S. & Gandil, M. (2008). **Skriv en artikel – om videnskabelige, faglige og formidlende artikler.** Samfundslitteratur
- Udlændingemyndighederne(2013). **Tal på udlændigeområdet pr. 31.01.2013.** Lokaliseret d. 21. marts 2013 på World Wide
Web:<https://www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/E3C50EA0-BD36-4DDD-9C8D-7AAF44DE1F12/0/senestetalpaudlomr.pdf>

Læring og oplevelse af mening

- Meningsfuldhed, Myretue, Multivers, Metaperspektiv, Metarefleksion

Gitte Møller Thomsen

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

Abstract

I denne artikel reflekteres over begrebet læring – ikke som følge af belæring, men som den lærendes eget konstruktionsarbejde. Artiklen ønsker at bidrage med nye perspektiver på læring og meningsfuldhed. Metaforiske sammenhænge mellem en myretue, begreberne multivers, metaperspektiv og metarefleksion perspektiveres via Aaron Antonovskys teori om meningsfuldhed.

Indledning

I et læringsteoretisk perspektiv er det interessant at forholde sig til begrebet læring - ikke som følge af belæring, men som den lærendes eget konstruktionsarbejde (Jank & Meyer, 2012). Hvordan kan det enkelte menneske lære nyt eller forny sit perspektiv på et dilemma i forhold til at skabe mening? Jeg vælger at tage udgangspunkt i begrebet meningsfuldhed med referencer til professor i medicinsk sociologi Aaron Antonovskys teori.

Meningsfuldhed

”Individet må opfatte de stimuli, der kommer fra dets indre eller ydre miljø, som strukturerede, forudsigelige og forståelige, det må opfatte, at der står tilstrækkelige ressourcer til rådighed for at klare de krav, disse stimuli stiller, og det må opfatte disse krav som udfordringer, der er værd at engagere sig i”. (Antonovsky 2000, s.37)

Set ud fra Antonovskys perspektiv må mennesket således evne at finde sammenhæng, dvs. at opleve sit liv som værende begribeligt, håndterbart og meningsfuldt. Jeg må som menneske evne at finde mening i tilværelsen og de udfordringer, jeg møder på min vej, samt gøre mit bedste for værdigt at klare mig igennem livet. At have indflydelse på sit liv har i den sammenhæng - ifølge Antonovsky - en væsentlig betydning for oplevelsen af meningsfuldhed. Når mennesket har indflydelse på det, det gør, motiverer det mennesket til at investere energi i det. Desto større indflydelse jeg oplever at have på det, der sker omkring mig, jo større engagement og meningsfuldhed. Indflydelse og medbestemmelse udgør derfor grundlaget for meningsfuldhed, således at den verden, jeg møder, opleves som tilstrækkelig interessant og værdifuld til at jeg engagerer mig i den og forbliver motiveret til at indgå i en aktiv udforskning af og deltagelse i den (Antonovsky, 2000). Dette opfattes som en forudsætning for, at det enkelte menneske investerer energi i at kunne begribe og håndtere verden omkring sig, og fører til spørgsmålet om, hvordan det enkelte menneske kan opnå evnen til at finde sammenhæng og skabe en meningsfuld tilværelse. Kan dette læres? Såfremt læring anses for at være en konsekvens af det enkelte menneskes konstruktionsarbejde, vil jeg stille spørgsmålet om, hvordan det enkelte menneske konstruerer sin verden og på hvilke betingelser? Jeg vælger en metaforisk sammenligning fra insektverdenen.

Myretue

Lad os for en stund antage at mennesket kan sammenlignes med en myretue. En myretue er et lukket system, som kun består af myrer, kun bliver skabt af myrer og kun bliver videreført af myrer uden påvirkning af omverdenen. Dette lukkede system har så at sige sit eget sprog – et myrekodesprog (Thomsen, 2010). Ganske vist står en myretue i kausal kontakt med omverdenen, idet den udveksler stof og energi med den. Men i og med at stof og energi bevæger sig i omverdenen ind i myretuen, transformeres den om til en form, som alene er bestemt af systemets logik. Sammenlignes dette med mennesket, kan man sige, at jeg ikke bygger mig op ved at inddrage elementer fra omverdenen, men ved at omskabe disse elementer og dernæst bruge dem i min løbende gendannelse. Myretuen former sig selv, men skaber ikke sig selv ud af intet; således former mennesket sig selv som menneske, men skaber ikke sig selv ud af intet (Collin, 2004). Den menneskelige kommunikation med omgivelserne aktiveres gennem det enkelte menneskes sansers, nervebaners og perceptionsapparats **interne** kommunikation, eller **interne** tolkning af de impulser, det enkelte menneske opfatter fra omgivelserne. På det mentale plan betyder dette, at mennesket kommunikerer og forstår omgivelserne via de indre billeder, det selv danner af den verden, det er en del af, og de mennesker, det omgås (Hornstrup, 2005). I dette perspektiv konstruerer jeg mig selv. Jeg forstår verden gennem mig selv. Jeg lærer at håndtere verden gennem mig selv via mit system, som er forskelligt fra andre systemer. Myretuer er forskellige og dog ens i at have en intern kommunikation og omskabe elementer fra omverdenen i løbende genskabelse. Dette fører til spørgsmålet om, hvad der opleves som meningsfuldt for det enkelte menneske. Hvad er virkelighed? Er virkeligheden et univers eller flere multiverser?

Multivers

En konsekvens af denne tænkning bliver, at virkeligheden skabes via det enkelte menneskets individuelle kommunikation, tolkning og konstruktion. Mennesket deler ikke den samme krop, men danner dets egne logikker og meninger. På den måde er mennesket et lukket system ligesom myretuen. Men samtidig er det enkelte menneske et åbent system, som kan koble sig på andre menneskers forståelser, meninger, følelser og skabe sammenhænge via kommunikation og sprog (Høier, 2011). Når jeg observerer virkeligheden, vil jeg altid selv være en del af observationen. Det enkelte menneskets mening og forståelse dannes på baggrund af observationerne, som er foretaget fra en bestemt position (Hornstrup, 2005). Derfor giver det ikke mening - i denne artikels kontekst - at tale om én virkelighed, men om en mangfoldighed af virkeligheder, som alle principielt har samme værdi. Virkeligheden er således ikke objektiv, men subjektiv – og der findes ikke et univers, men flere multiverser (Hornstrup, 2005). I et læringsperspektiv undrer jeg mig derfor over, hvordan det enkelte menneske kan forstyrre sit multivers, sin virkelighedskonstruktion. **Hvordan** kan jeg så at sige stikke en pind ned i myretuen? Relevant bliver det dermed også at tilføje, **hvorfor** jeg skulle gøre det?

Metaperspektiv

Metaperspektiv er en antagelse, en problematik eller et dilemma set fra et helikopterperspektiv. Et metaperspektiv forholder sig således til et perspektiv på et overordnet niveau (Høier, 2011). Såfremt mennesket altid og i alle situationer og kontekster oplever sit liv som værende begribeligt, håndterbart og meningsfuldt, ville en forstyrrelse af systemet være unødvendig. Men virkelighed er anderledes; anderledes end myretuens virkelighed i insektverdenen. I menneskeverdenen er jeg derimod bevidst om, at mit perspektiv på virkeligheden er begrænset af min konstruktion, mit system og mit multivers med udgangspunkt i denne artikels synsvinkel. At skabe mening i tilværelsen og de udfordringer, jeg møder på min vej, er et vilkår

for det enkelte menneske, hvilket indebærer valg og fravalg (Giddens, 1996). Mennesket lærer det, der giver mening. At have indflydelse på sit liv har, som tidligere nævnt ifølge Antonovsky (2000), en væsentlig betydning for oplevelsen af meningsfuldhed. Når jeg har indflydelse på det, jeg gør, motiverer det mig til at investere energi i det, og jeg forbliver motiveret til at indgå i en aktiv udforskning og deltagelse. Dette fører til spørgsmålet om, hvorvidt det er muligt at forstyrre et menneske med metarefleksion som redskab eller ej?

Metarefleksion

Metarefleksion er - i denne artikels kontekst- evnen til at beskue en antagelse, en problematik eller et dilemma fra et helikopterperspektiv. Kan et bevidst arbejde med metarefleksion således skærpe evnen til at se og forstå egne og andres systemers handlemønstre, og dermed sætte det enkelte menneske i stand til at bryde med uhensigtsmæssige vaner og rutiner? (Høier, 2011). Læringen drejer sig om den lærendes eget konstruktionsarbejde - en bevidstgørelse om, en stillingtagen til og en revidering af mentale meningskemaer og de deraf følgende vaner. Såfremt meningsperspektiverne ikke passer sammen med det, mennesket oplever eller gør, kan der opstå et dilemma, som der kan være behov for at få løst, hvilket først og fremmest sker gennem refleksion¹ (Illeris, 2011). Jeg vælger at lade sproget være lygten for min fod. Sproget kan være begrænsende og problemorienteret med fokus på fejl og mangler, eller det kan være præget af åbenhed, nysgerrighed og have fokus på ressourcer (Hornstrup 2005 og Høier 2011). Sproget og typer af spørgsmål har en stor betydning for perspektivet². Jeg vælger at forholde mig åbent, nysgerrigt og med fokus på ressourcer. I det efterfølgende forstyrrer jeg, teoretisk set, et multivers og reflekterer over, hvorfor det egentlig er, at jeg iagttager og forstår verden, som jeg gør. Jeg forholder mig til en antagelse om, at der bag enhver frustration og oplevelse af meningsløshed er en bristet drøm. I et konkret dilemma kunne et indledende metarefleksivt spørgsmål fordre svar på, hvad det er, det enkelte menneske har problemer med, eller hvad det er, der skal give mening. Og efterfølgende kunne jeg overveje at spørge ind til, hvilken betydning, det konkrete dilemma har i menneskets bevidsthed. For at udvide perspektivet kan det være relevant dernæst at spørge om, hvad andre ville fortælle om måden at håndtere dilemmaet på. Hernæst kunne jeg overveje, at være nysgerrig på, hvad der i det konkrete dilemma ville være det mest vigtige for det enkelte menneske at lykkes med, og igen forsøge at sætte sig i en andens sted og fra den position reflektere og overveje, hvad der skaber nye perspektiver i forhold til de muligheder, der er i spil. Hvilke muligheder tror det enkelte menneske mest på, og hvor mange kræfter vil det sætte ind på, at det lykkes? Jeg kunne også spørge om, hvad det enkelte menneske drømmer om at kunne? Spørgsmålenes hensigt er at identificerer udfordrende antagelser og sammenhængens betydning. Det enkelte menneske prøver at forestille sig og undersøge andre muligheder, hvilket kan føre til refleksiv skepsis over for eget perspektiv og andres (Illeris, 2011).

Afslutning

Afslutningsvis vil jeg igen forholde mig til, hvordan det enkelte menneske kan lære nyt eller forny sit perspektiv på et dilemma i forhold til at skabe mening? Denne artikels læringsperspektiv belyser en sammenhæng mellem læring og meningsfuldhed, hvilket jeg opsummerer i følgende pointer:

- Mennesket lærer det, der giver mening for det enkelte menneske.
- Mennesket skaber mening via individuel kommunikation, tolkning og konstruktion.
- At have indflydelse på sit liv har en væsentlig betydning for oplevelsen af meningsfuldhed.

- Det enkelte menneske er et åbent system, som kan koble sig på andre menneskers forståelser, meninger, følelser og skabe sammenhænge via kommunikation og sprog.
- Det enkelte menneskets mening og forståelse dannes på baggrund af observationer foretaget fra en bestemt position.
- Virkeligheden er begrænset af det enkelte menneskes konstruktion, system og multivers.
- Et bevidst arbejde med metarefleksion kan skærpe evnen til at se og forstå egne og andres systemers handlemønstre, og dermed sætte det enkelte menneske i stand til at bryde med uhensigtsmæssige vaner og rutiner, såfremt det giver mening for den enkelte.

Det enkelte menneske kan, på baggrund af denne artikels perspektiv, lære nyt og at skabe mening i dilemmaer. Spørgsmålet er, om jeg vil lade mig forstyrre.

Litteratur

- Antonovsky, A. (2000). **Helbredets mysterium**. København. Hans Reitzels Forlag
- Giddens, Anthony (1996). **Modernitet og selvidentitet**. København. Hans Reitzels Forlag
- Collin, Finn (2004). **Konstruktivisme**. Samfundslitteratur. Roskilde Universitetsforlag. 1. udgave, 2. oplag.
- Hornstrup, Carsten (2005). **Systemisk ledelse – den reflektive praktiker**. Dansk Psykologisk Forlag. 1. udg., 11. opl., 2012.
- Høier, M. O. (red.) (2011). **Kreativ procesledelse – nye veje til bedre praksis**. Dansk Psykologisk Forlag.
- Illeris, K. (2011). **Læring**. Roskilde Universitetsforlag.
- Jank, W. & Meyer, H. (2012). **Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik**. Gyldendals Lærebibliotek. 1. udg., 4. opl.
- Thomsen, G. M. (2010). **Blindness**. Afsluttende projektmodul. Pædagogisk Diplomuddannelse i ledelse. UCN.

Noter

1. For en uddybning se f.eks. afsnittet ”Læringens indholdsdimension” i Illeris 2011, s. 64-88.
2. Se f.eks. afsnittet ”Spørgsmålstyper – at skabe gode dialoger og sproglige forbindelser” i Hornstrup 2005, s. 59 - 78 eller delafsnittet ”Nysgerrig og uærbødighed” i Høier 2011, s. 34-51.

Bydelsmødre, er det vejen til integration?

- en undersøgelse af fællesskabsaspektet i forhold til læring og integration i dansk kultur

Mia Jean Rose

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

Abstract

Ved at inddrage Lave og Wengers (2003) teori om praksisfællesskaber belyser artiklen, hvorledes bydelsmødre kan være med til at fremme integration i det danske samfund via en multikulturel læringsarena. Bydelsmødrene er en gruppe af frivillige kvinder, der bygger bro mellem etniske kvinder og lokalsamfundet, ved at skabe netværk igennem sociale sammenkomster, hvor der diskuteres, reflekteres og udveksles erfaringer fra dagligdagen. Feltobservationer, et interview med en projektleder samt et fokusgruppinterview med bydelsmødrene og projektlederen understøtter den teoretiske diskussion med erfaringer fra deres fællesskab. I artiklen analyseres de kulturelle elementer, der kommer i spil, når mennesker skal integreres i en fremmed kultur. Ligeledes behandles vigtigheden af den sociale interaktion i gruppen for deltagernes evne til at konstruere erfaringer og læring. Denne analyse anvendes til at kvalificere bydelsmødrene som rollemodeller overfor andre etniske kvinder.

Hvem er bydelsmødrene?

Bydelsmødrene, der er interviewet som grundlag for denne artikel, har tilhørssted i en mellemstor provinsby og har tilknyttet en projektleder. Bydelsmødrene er til for alle kvinder og deres familier med anden etnisk baggrund, som blandt andet kan være socialt isolerede, uden netværk eller er ensomme. Ifølge bydelsmødrenes egen hjemmeside ligger behovet for bydelsmødrenes ageren i etniske kvinders manglende viden om samfundet. En forklaring, der gives, er, at de ikke får den hjælp og støtte de har behov for, samt deres manglende kendskab til muligheder, rettigheder og pligter for at blive aktive medborgere i deres lokalsamfund⁸. Bydelsmødrene bliver indført i dansk kultur igennem gruppen af bydelsmødre således, at de kan støtte dem selv og andre indvandrerkvinder i at begå sig i Danmark. Bydelsmødrene fungerer derfor som formidlingsorgan af dansk kultur til de etniske kvinder, der for eksempel ikke taler dansk, ikke er i kontakt med danskere, eller på anden måde bliver utilstrækkeligt integreret i den danske kultur. Bydelsmødrene arbejder på frivillig basis og har gerne en grunduddannelse. Se yderligere information og bydelsmødrene i tekstboksene.

Bydelsmødrene findes i dag i 40 af landets 98 kommuner, og er en del af de respektive kommuners integrationspolitik (www.bydelsmor.dk a - d. 25. februar 2013). Bydelsmødrene er funderet på principper om socialt ansvar og bygger derfor på en frivillig indsats. (www.bydelsmor.dk b - d. 25. februar 2013).

⁸ www.bydelsmor.dk set på www d. 25. februar 2013

Integration til debat

Når indvandrere kommer til Danmark, er regeringens mål, at de hurtigst muligt ”bliver orienteret om deres rettigheder og pligter, at der tages hånd om udsatte familier, og nyankommne voksne kommer i gang med danskundervisning og bliver indsluset på arbejdsmarkedet eller kommer i uddannelse” (www.sm.dk - d. 25. februar 2013). Ifølge en artikel i Berlingske ”Hvordan bliver vi bedre til integration?” (d. 25. februar 2013), er det i Danmark ved lov således, at indvandrere skal integreres og ikke assimileres, og Danmark anses for at have en af verdens bedste integrationspolitikker. Det er dog vigtigt at skelne mellem et lands integrationspolitik og dets faktiske integrationsevne, hvor Canada ligger i toppen, hvad angår den faktiske integrationsevne (www.b.dk - Berlingske 25. februar 2013). Via et fokusgruppeinterview med bydelsmødrene, fremgår det, at de ikke føler, de får tilstrækkelig hjælp til integration i dansk kultur, og at de kender til mange kvinder med anden etnisk baggrund, der føler sig isoleret som følge af dette (Fokusgruppeinterview d. 27. februar 2013). I Danmark ligger ansvaret for integration hos staten og kommunerne, hvor det i Canada ligger hos staten og private organisationer, hvoraf mange bliver drevet af indvandrere selv. I Canada har der altid været forventning om, at indvandrere bliver medansvarlige for deres egen integration ved hurtigst muligt at blive selvforsørgende (www.b.dk - Berlingske 27. februar 2013). Bydelsmødre er for mig interessant som integrationsprojekt, da jeg betragter kvindernes deltagelse i projektet, som at tage medejerskab for sin egen integration. I denne optik, kan der rejses spørgsmål om projektet ”Bydelsmødre”, er et skridt i den rigtige retning mod bedre integration af indvandre, hvilket denne artikel vil forsøge at kaste lys over.

Alle grupper af bydelsmødre kan søge økonomiske midler ved Bydelsmødrenes Landsorganisation, som er oprettet af Integrationsministeriet. Bydelsmødrenes Landsorganisation arbejder for at styrke og synliggøre bydelsmødrene og deres indsats. Midlerne tildeles kun i forankringsfasen, f.eks. ved overgangsfase fra projekt til frivillig social forening eller støtte til udvikling af nye ideer, som kan gavne alle bydelsmødre på landsplan (Bydelsmødre, 2013).

En forsker i felten

Dataindsamlingen er forankret i den hermeneutiske videnskabstradition, da min forforståelse og fordomme uomtvisteligt vil komme i spil i både min interviewguide og i min tolkning af informanternes livsverden (Højberg 2012: 320). Empirien indsamles via et semistruktureret, kvalitativt fokusgruppeinterview med bydelsmødrene, samt separat interview med projektlederen, hvor jeg kontinuerligt vil konstruere en ny forståelse, der vil lægge til grund for mine efterfølgende spørgsmål (Halkier 2010: 121ff) og (Tanggaard og Brinkmann 2010: 31, 37ff). Den metodiske tilgang leder frem til en socialkonstruktivistisk tankegang, hvor verdensbilleder konstrueres i interaktion med andre mennesker (Rasborg 2012: 349).

Jeg har igennem et tidligere job været i kontakt med bydelsmødrene, og jeg har gjort en observation, som jeg vil karakterisere som betydningsfulde for bydelsmødrenes ageren og udvikling. Projektlederen har ud fra mine observationer en central rolle i projektet ”Bydelsmødre”, og jeg havde i mit fokusgruppeinterview særligt fokus på at få afklaret denne teori så vidt muligt. Indledningsvist vil jeg derfor præsentere mig selv som forsker, for at du som læser kender til baggrunden for min forskning. Alt andet lige vil mine erfaringer have præget det valg og min interesse for at søge indsigt i både kulturen og læringsforholdene internt i gruppen af bydelsmødrene.

Mit første møde med bydelsmødrene var i forbindelse med mit job som cafeleder i byens Kulturcafé, hvor jeg ofte har snakket med bydelsmødrene, oplevet dem agere, kommunikere og udvikle sig. Bydelsmødrene afholdt tit møder i caféen og med min baggrund som Professionsbachelor i Ernæring og Sundhed, har jeg også drøftet sundhedsspørgsmål med dem. Erfaringerne har påvirket min interesse for feltet og min nysgerrighed for dets fremtidige plads i kommunerne. Det var mine oplevelser med bydelsmødrene der gjorde mig opmærksom på projektlederens rolle i praksisfællesskabet, og har skabt min interesse for, om gruppen af bydelsmødre ville eksistere hvis ikke der var en dansk projektleder som styrede projektet. Derfor har denne observation påvirket mit kvalitative fokusgruppeinterview, som grundlæggende er udarbejdet med henblik på at belyse bydelsmødrene som en resurse til bedre integration.

Med denne baggrund vil artiklen kaste lys over aktualiteten af et frivilligt tiltag som ”Bydelsmødre” og skabe ny viden til integrationsdebatten. Via fokusgruppeinterview med bydelsmødrene samt deres projektleder, diskuteres der med udtalelser fra deres oplevelser og meninger om konceptet ”Bydelsmødre”, som lærings- og formidlingsarena.

Det teoretiske grundlag

Teoriene, som er anvendt til analyse af de empiriske data, er valgt ud fra, at der ses på læring ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv. Derved er det muligt at kaste lys på kulturen ud fra de sociale rammer, der er med til at konstruere virkeligheden (Rasborg, 2012: 351).

Når bydelsmødrene samles, kan det betragtes som en multikulturel kontekst, eftersom kvinderne kommer fra forskellige lande og det enkelte mennesker har, som Hans Gullestrup (2007) vil beskrive det, deres eget kulturberedskab med sig i mødet med den fremmede kultur (Gullestrup, 2007: 188). Gullestrup (2007) ser på kultur som dannet ud fra en individuel betragtning, hvor alt bliver set og oplevet ud fra den enkeltes egne kulturelle briller, der er med til at præge måden mennesker tænker, føler og handler på (Ibid: 25). Individet kulturbriller skabes ifølge Gullestrup (2007) via vores kulturberedskab, der skal forstås som den verdensopfattelse vi betragter vores egen og andre kulturer med (Ibid: 188). Yderligere påpeger Gullestrup (2007), at kulturopfattelse er dannet af sociale processer, der fører til aktuel meningsdannelse og betydningsskabelse og som skaber en gensidig relation mellem individer, som fører til en oplevelse af identitet og samhørighed (Ibid.: 33). I en videre forståelse af gruppeaspektets betydning i gruppen af bydelsmødre, lader jeg mig inspirere af Gullestrups (2007) beskrivelse af ligeværdigt interkulturelt samvirke, der lyder således: ”Med ønsket om ligeværdighed forstår jeg situationen, hvor grupper tilhører forskellige kulturer eller subkulturer arbejder sammen i en eller anden sammenhæng med det formål, at alle parter opnår fordele gennem samvirket” (Ibid: 197). Gullestrup (2007) pointerer videre, at i bestræbelsen på forstå en fremmed kultur, har samvirket mellem deltagerne i en given gruppe, betydning for deltagerens forståelse af de andre deltagers kultur og de bliver dermed bedre i stand til at imødegå kulturbetingede konflikter (Ibid.: 197). Mødet med det anderledes og den deraf følgende kompleksitet kan således være reduceret, hvis der deltages i en gruppe med ønsket om et ligeværdigt kulturelt samvirke (Ibid.: 33).

Lave og Wenger (2003) anvendes i artiklen da de har særlig fokus på læring i praksisfællesskaber. Desuden påpeger de, at ens identitet konstrueres via social deltagelse i fællesskaber og praksisser (Lave & Wenger, 2003: 14). Lave og Wenger (2003) mener, at det er samspilsrelationen mellem mennesket og det omgivende miljø, der skaber den situerede erfaring, som danner base for læring (Ibid: 23). Et andet aspekt i deres syn på læring er, at lærer, mestre og bestemte rollemodeller har stor betydning for de lærende, men det er særligt i kraft af deres

medlemskab i fælleskabet som helhed, at de særlig får udspillet deres rolle. De beskriver samtidig, at mestres støtte i et fællesskab er afgørende for at lærlinge får adgang til praksis (Ibid: 122), som i tilfældet med bydelsmødrene, kan tolkes som adgang til dansk kultur.

Fra den teoretiske platform vil jeg nu vende fokus mod et mere analyserende perspektiv. Teori og empiri mødes og vil gennem to tematikker bidrage til indsigt i, hvordan kulturen blandt bydelsmødrene samt projektlederens rolle støtter op omkring kvindernes læring af dansk kultur.

Projektlederen markerer kulturen

I mit fokusgruppeinterview med bydelsmødrene og projektlederen fik jeg bekræftet, at projektlederens rolle var signifikant for gruppen af bydelsmødre. Hele gruppedynamikken var centreret omkring projektlederen, og selv om gruppe-medlemmerne sagtens kunne snakke med hinanden og have individuelle dialoger i gang, så var der et stærkt fokus på projektlederens opsamling af samtalen. En af bydelsmødrene kommenterer på projektlederens betydning for hendes integration.

”Det har god effekt på mig, at jeg har kontakt med danske kvinder, jeg får venner og vi kan tale om mange ting, traditioner, kultur, sundhed, og problemer som vi har og dem kan (projektlederen) hjælpe os med, fordi hun arbejder, og er klar over problemer, som vi kan møde og kan fremlægge løsninger. Målet med vores møder er at hjælpe hinanden, vi lærer fra hinanden og opbygger et formål, at opbygge en organisation og nogle mål at nå i fremtiden, hvis det er muligt. Hvis jeg kommer til disse møder, er det fordi jeg har behov for at snakke med andre. Vi har alle brug for at blive integreret i det danske samfund”⁹ (Interview og fokusgruppeinterview d. 27. februar 2013).

Ud fra denne kvindes udtalelser kan det tolkes, at hun vurderer samværet med de andre kvinder som vigtigt for, at hun er glad for at være i Danmark og har lyst til og mulighed for at blive integreret i den danske kultur. Samtidig siger hun, at projektlederens rolle er vigtig for, at hun kan få perspektiver på de ting, hun oplever i sin dagligdag (Fokusgruppeinterview d. 27. februar 2013).

Projektlederen er bevidst om sin rolle i gruppen af bydelsmødre og sin betydning for kvindernes integration, og hun ved, at hun er en nøgleperson for, at kvinderne får indsigt i dansk kultur. Hun siger: ”Min rolle er, at jeg er den eneste der kan be- eller afkræfte de ting, de har mødt i deres dagligdag” (Interview d. 27. februar 2013).

Den generelle holdning blandt bydelsmødrene er, at ingen af dem tror, at der ville være en gruppe, hvis ikke projektlederen var en del af den. Selv mener projektlederen ikke, i en beskeden tone, at hendes rolle er eller skal være så markant, og hun har set en kæmpe udvikling blandt kvinderne igennem den tid, hun har tilbragt med dem. Selv om de ikke er nået dertil endnu, hvor de tilrettelægger møder på egen hånd, så fremlægger hun positive udviklingseksemplere, som at en af kvinderne har startet sin egen hjemmeside med støtte fra gruppen, og en anden gik fra at græde ved alle møder, til nu at have overskud nok til at påbegynde en uddannelse (Interview og fokusgruppeinterview d. 27. februar 2013). I mit møde med bydelsmødrene fornemmer jeg også, at kvinderne oplever en vis tryghed og sikkerhed i den kultur, de har skabt sammen - en kultur der kun består af kvinder, der har lignende problematikker.

⁹ Egen oversættelse fra engelsk til dansk

Et skidt ind i kulturen

Med baggrund i mine feltobservationer, har jeg etableret en opfattelse af, at den multikulturelle samling giver en alsidig læringsarena, hvor kvindernes kulturelle baggrund og deres kulturbededskab skaber en platform, hvor de kan drage nytte af hinandens ressourcer i etableringen af en ny subkultur, der bliver grundlag for den læring, de skal videreføre til andre etniske kvinder. Bydelsmødrene har givet mig det indtryk, at den interkulturelle kommunikation, har haft betydning for deres læring af det danske sprog, og efterhånden som de har udviklet sig i gruppen, mener de selv, at de er blevet mere selvdrevne og knap så afhænge af deres projektleder (Fokusgruppe interview d. 27. februar 2013). Bydelsmødrene har snakket om, at det kunne gavne gruppen, at have flere kvinder med dansk baggrund til at deltage i fællesskabet. Både for at få nye og anderledes perspektiver og ideer kastet på bordet, i forhold til oplevelser de kunne lære af, men også som bydelsmødrene selv nævner, for at mindske muligheden for intern snak, som ikke omhandler dansk kultur (Ibid). Dette kan anses for et stærkt bevidsthedstræk og en indikator for den udvikling, der finder sted i gruppen, og fællesskabet i gruppen kan antages at fremme udvikling. Projektlederen udtaler også, at hvis der var flere danske kvinder med i gruppen, ville de få et bredere perspektiv på dansk kultur, og at hun selv kun har en begrænset viden at videreføre til kvinderne (Ibid). Kvinderne selv kommenterer på denne udtalelse: ”Det kunne være godt at have flere danske venner, som man kunne spørge til råds, og integrationen vil gå hurtigere” (Ibid). Som Gullestrup (2007) påpeger, har en større indsigt i og forståelse for andre kulturer betydning for ens egen handlen og gøren (Gullestrup, 2007: 65). Bydelsmødrene mener, at det ikke ville være realistisk, at den samme kulturforståelse ville eksistere, hvis det udelukkende var etniske kvinder, der agerede i gruppen af bydelsmødrene (Ibid).

Ifølge Gullestrup (2007) er mennesker fra samme kultur underlagt den samme subjektive virkelighedsopfattelse (Ibid: 189) og med denne teori i ryggen betragter jeg, danskere der er født og opvokset i Danmark og som at identificere sig med dansk kultur som mestre i dansk kultur. Ifølge Lave og Wenger (2003) så finder læring bedst sted i relationen mellem mester og lærling, hvor bydelsmødrene i dette tilfælde udgøre rolle som lærling (Lave og Wenger 2003: 22) I forhold til indføring i dansk kultur kan det ifølge Gullestrup (2007) være fordelagtigt at være aktiv i den kultur, vedkommende forsøger at integrere sig i. Han skriver:

”For en kulturaktør, som fra sit eget kulturelle ståsted søger at beskrive, analysere og forstå en anden kultur end sig egen, et givent interkulturelt samvær (...) er det af afgørende betydning at kunne sanse de aktuelle kulturmønstres form og indhold” (Gullestrup 2007: 65)

Ud fra Gullestrups (2007) citat, kan det vurderes at det er af betydning for individets kulturforståelse, at det interagerer med mennesker fra den kultur individet forsøger at forstå og integrere sig i samt begår sig fysisk i den pågældende kultur.

Praksisfællesskab som læringsarena for mesterlærer-rolle

Ifølge Lave og Wenger (2003) finder læring sted i arbejdspraksis. Bydelsmødrene samles i grupper minimum en gang om ugen hvor de i fællesskab drøfter oplevelser fra deres liv, som jeg vil karakterisere som et praksisfællesskab (Interview d. 27. februar 2013). Samtidig skriver Lave og Wenger (2003) ”Det synes at være typisk for mesterlære, at lærlinge lærer bedst i relation til andre lærlinge” (Lave og Wenger 2003: 79). Det praktiske fællesskab, som bydelsmødrene agerer i, kan sige at være den platform, hvor de kan erfaringsparre og drøfte de kulturelle kompleksiteter, som de oplever i mødet med en ny kultur. Lave og Wenger (2003) på-

peger også, at ”Mesteren er (...) når det kommer til stykket i lige så høj grad er et produkt af den konventionelle læringsteori, som den enkelte elev er” (Ibid: 80). Projektlederen fortæller, hvorledes hendes rolle er gået fra at have været den primære tovholder for bydelsmødrenes samlinger, til nu, et år efter opstart, at være en del af en samlet fællesskab, og hun fortæller, hvor betydningsfuld denne udvikling har været for kvindernes identitet og selvstyring (Interview d. 27. februar 2013). I forhold til dette aspekt skriver Lave og Wenger (2003): ”Lærings sociale relationer i et fællesskab ændrer sig i løbet af deres direkte deltagelse i aktiviteter; herigennem udvikles læringens forståelse og kompetencer” (Lave og Wenger 2003: 80). Kvinderne giver igennem fokusgruppeinterviewet eksempler på dagligdagssituationer, hvor der har draget nytte af de resurser de har fået igennem gruppemøderne og giver udtryk for deres behov for deltagelse i gruppen, både for at få ny viden men også for fysisk at komme ud og opleve kulturen og andre mennesker (Fokusgruppe interview 27. februar 2013).

Lave og Wenger (2003) snakker i forbindelse med praksisfællesskaber om situeret læring, hvor de lægger vægt på, at læring finder sted i de situationer, som du befinder dig i. De beskriver det således: ”Læring er en integrerende del af den generative sociale praksis i den levende verden” (Lave og Wenger 2003: 36). Projektlederen fortæller, at kvinderne i hverdagsliv bruger og afprøver den viden de får i gruppen. De erfaringer de får i hverdagen tages med til gruppesamlinger hvor de får sat perspektiv på deres oplevelser (Interview d. 27. februar 2013).

Der kan drages paralleller mellem det medejerskab som bydelsmødrene virker til at udvikle i gruppen af bydelsmødre, og den integrationsstrategi som Canada har, hvor indvandrere i højere grad forventes at tage medejerskab af deres egen integration, og som ifølge Artiklen i Berlingske tidende ”Hvordan bliver vi bedre til integration?” d. 14. februar 2012, har haft betydning for deres succes i forhold til integration i landet. (www.b.dk - Berlingske 14. februar 2012).

Den kultur som bliver dannet internt i gruppen af bydelsmødre kan karakteriseres som en læringsarena, et praksisfællesskab, hvor kvinderne stiller de spørgsmål til projektlederen og resten af gruppen, som er skabt gennem en indre konflikt, opstået i mødet med en fremmed kultur. Den forståelse af dansk kultur, som er opbygget igennem det fællesskab som bydelsmødrene agerer i giver bydelsmødrene en viden de kan videreføre til andre etniske kvinder gennem interaktion og situeret læring i deres lokalområde. Selv om der er en relativ stor begrænsning på hvor mange etniske kvinder som bydelsmødrene kan nå ud til og hjælpe på en værdiskabende måde, så kan en lille indsats også betegnes som et stort skridt, og de kvinder der kommer ud af ensomheden og ser mulighederne i at være mere aktive i samfundet og deres egen udvikling betegnes som en stor succes. Samtidig må der også ligge forhåbninger om en formeringseffekt og de kvinder der bliver mere ressource stærke også vælger at rækker ud til andre kvinder i samme situation.

Bydelsmødre som rollemodeller

Det centrale i denne artikel er at udlede de elementer hos bydelsmødrene, der tydeliggør deres potentiale som rollemodeller og resurse til integration i Danmark.

Ud fra analysen, med inddragelse af citater fra bydelsmødrene og projektlederen, tegner der sig et billede af, at de betragter projektlederens rolle som signifikant for gruppens eksistens, og dermed kan det vurderes, at det er vigtigt for praksisfællesskabet at have en frontperson for at være stærk nok til at overleve opstartsfasen. Ud fra min betragtning, tegner dette ikke til, at bydelsmødrene er blevet selvstændige i relation til at være selvdrevne i gruppen, men de udtrykker et langt større engagement, og det må samtidig vurderes i kontrast til, at kvindernes kulturelle baggrund er ganske anderledes end den danske og hverken kan eller skal sammen-

lignes med den danske opfattelse af ”den selvstændige kvinde”. Samtidig tegner der sig også et billede af, at bydelsmødrene igennem projektet ”Bydelsmødre” udvikler selvstændighed og har indflydelse på indholdet i gruppens samtaler. Dette kan være tegn på, at kvinderne tager ansvar for deres egen læring, hvilket forhåbentligt kan have en afsmittende effekt på andre etniske kvinder, som derved motiveres til at gøre det samme. Bydelsmødre kan fungere som en ressource og rollemodel ved selv at være integreret i det danske samfund og have et øget overskud fra blandt andet netværket til at hjælpe andre kvinder med råd og vejledning til at imødegå det danske samfund. Bydelskvinderne kan via deres deltagelse i projektet Bydelsmødrene, imødegå andre etniske kvinder med en vis ballast og erfaringer i at begå sig og være nydansker i det danske samfund. Derfor kan bydelskvinderne i langt højere grad end danske kvinder, skabe relationel forbindelse til etniske kvinder og dermed få grebet ind inden de er kommet ud i ensomhed eller isolation. Det multikulturelle aspekt i projektet Bydelsmødrene er særlig interessant, da det åbner døren for en dybere forståelse for kulturelle elementer både for danskere og for nydanskere, da fælleskabets dialog giver mulighed for at uddybe deltaljer og skabe en mere nuanceret indsigt i problematikker eller forstyrrelser af virkelighedsopfattelsen i relation til at leve i en ny verden. Det er naturligvis ikke alle etniske kvinder, der har lyst eller de rette omstændigheder, der skal til, for at integrere sig mere end de allerede gør, men projektet er et tilbud til de kvinder, som faktisk gerne vil integreres mere.

Bydelsmødrenes plads i fremtiden

Et bemærkelsesværdigt perspektiv, der er kommet mig for øje igennem denne artikel, er, at projektet Bydelsmødre, primært har fokus på, at indvandrerkvinder skal lære at forstå dansk kultur, men de har ud fra mine betragtninger, ikke et fokus på, at danskere skal lære at forstå hvor indvandrerkvinderne kommer fra. Jeg vil i et udviklingsmæssigt øjemed, fokusere på den mulige kvalitet, der kunne ligge i, at bydelsmødrene får endnu flere danskere til at deltage i gruppemøderne. Formålet med dette skulle være at forbedre det ligeværdige interkulturelle samvær, og at praksisfælleskabets deltagere får flere perspektiver på deres oplevelser og et større kulturberedskab at møde verden med. De danske kvinder skal indgå i praksisfællesskabet med det samme formål som indvandrerkvinderne. De skal lære en fremmed kultur at kende og bliver rollemodeller for andre danskere, der måske er fordomsfulde, uvidende, eller ikke forstår hvilke problematikker indvandrere kan stå overfor i mødet med en fremmed kultur. I et forskningsmæssigt perspektiv kunne det være interessant, at undersøge, om integrationen kunne få en anden karakter ved at fokus spredes til også at omhandle danskernes integration, altså til hvorledes danskere også kan blive bedre til at forstå, hvor nydanskere kommer fra og hvilken kulturel baggrund, de har bag sig, i deres måde at forstå og handle på.

Referencer

- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). **Kvalitative metoder: en grundbog**. Hans Reitzels Forlag.
- Fulgsang, L. & Olsen, P. B. (2004). **Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne**. Roskilde Universitetsforlag.
- Gullestrup, H. (2007). **Kulturanalyse: en vej til tværkulturel forståelse**. Akademisk Forlag.
- Halkier, B. (2010). Fokusgrupper. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). **Kvalitative metoder: en grundbog**. Hans Reitzels Forlag.
- Højbjerg, H. (2012). Hermeneutik. I: Fulgsang, L., & Olsen, B. **Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne**. Roskilde Universitetsforlag.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). **Situeret læring**. Hans Reitzels Forlag.

Rasborg, K (2012). Fuglesang, L. & Olsen, P. B (2012). **Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne**. Roskilde Universitetsforlag.

World Wide Web:

Integrationsministeriets hjemmeside: **Integration af nye borgere**. Lokaliseret d. 25. februar 2013 på World Wide Web:

<http://www.sm.dk/Temaer/DemokratiOgIntegration/integration-af-nye-borgere/Sider/default.aspx>

Böss, M. (2012, 14. februar) **Hvordan bliver vi bedre til integration**. Berlingske. Lokaliseret d. 25. februar 2013 på World Wide Web:

<http://www.b.dk/kronikker/hvordan-bliver-vi-bedre-til-integration>

Bydelsmødrenes Landssekretariat. **Bydelsmødre**. Lokaliseret d. 25. februar 2013 på www:

<http://bydelsmor.dk/bydelsmoedre>

Mangfoldighedsledelse

- med fokus på forskellighed frem for enshed som ideal

Marie Louise Berg Mortensen & Pernille Marie Lind

Stud.mag i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

I takt med at globaliseringen har haft sin indtræden i Danmark oplever vi at flere virksomheder ansætter medarbejdere, som har en anden etnisk baggrund end dansk. På baggrund af denne udvikling vil artiklen belyse, hvorledes virksomheder formår at udnytte de ressourcer og læringspotentialer, der er til stede i et mangfoldigt team. Med begreber som læringsfortællinger, meningsdannelsesprocesser og ”access” og ”legitimitet”, vil vi forstå hvordan mangfoldighedsledelse praktiseres i en større dansk organisation. Det diskuteres hvorvidt organisationen formår at udnytte det læringspotentiale, som en mangfoldig medarbejderstab besidder, det skal ses i lyset af, at de opgaver, der løses af organisationen er rutineprægede og standardiserede opgaver.

Indledning

Det danske arbejdsmarked har indenfor de sidste år oplevet en øget tilgang af medarbejdere med anden etnisk baggrund end dansk. Denne udvikling er sket på baggrund af globaliseringen, men også EU-østudvidelsen i 2004 har medført en øget internationalisering af det danske arbejdsmarked. Østudvidelsen og den dertil hørende migration af udenlandsk arbejdskraft har netop i disse år fået stor gennemslagskraft på det danske arbejdsmarked. Dette uanset krise, arbejdsløshed og stagnation i den danske økonomi (Vestergaard & Sørensen 2004). Den øgede internationalisering af det danske arbejdsmarked har samtidig betydet, at virksomhedernes sammensætning af medarbejdere i dag består af en højere grad af multikulturalitet (Vestergaard & Sørensen 2004). En multikulturel medarbejderstab, som på trods af forskelligheder skal kunne interagere og indgå under den samme virksomhedskultur, og udvikle et samarbejde omkring det at udføre og løse et fælles sæt af opgaver.

Ud fra disse betragtninger omkring den udvikling, som har præget det danske arbejdsmarked indenfor den sidste årrække, har vi fundet det interessant at undersøge, hvordan en dansk virksomhed, som kan betragtes som frontløber indenfor området mangfoldighedsledelse, formår at håndtere kulturelle og faglige forskelligheder som en ressource.

Den rummelige virksomhed

Undersøgelsen omhandler hvordan en virksomhed, som pågældende lader sin mangfoldige medarbejderstab få indflydelse på praksis med deres kompetencer og viden. Nærmere beskrevet undersøger vi altså, hvordan medarbejdere med anden etnisk baggrund end dansk får mulighed for at benytte sine ressourcer, og hvordan organisationen håndterer disse medarbejderes udviklings- og læringspotentialer. Vi undersøger vores problemstilling ud fra Etienne Wengers teori om læring i sociale praksisfællesskaber, for at forstå de læreprocesser som finder sted indenfor det udvalgte praksisfællesskab, som i dette projekt består af et multikulturelt medarbejderteam. Ligeledes undersøger vi hvilke mekanismer, der i den interne meningsdan-

nellesproces er med til at muliggøre en konstruktiv tilgang til mangfoldighedsledelse indenfor den undersøgte organisation set ud fra forskellige niveauer i virksomheden.

Det undersøgte felt

Vores projekt har som tidligere nævnt taget udgangspunkt i større dansk organisation, der beskæftiger flere tusinde medarbejdere i Danmark. Den er anset som værende en frontløber, når det kommer til mangfoldighedsledelse. Begrebet mangfoldighedsledelse kan defineres på mange forskellige måder. Vi har taget udgangspunkt i den definition, der præsenteres således af Jensen og Jæger:

”Mangfoldighedsledelse er et ledelsesværktøj, der opfordrer til at vurdere menneskers forskellighed – mangfoldigheden - som potentiale, og som skal gøre organisationer i stand til at anvende mangfoldigheden positivt” (Aarup Jensen og Jæger 2009:17)

Virksomhedens indsats med mangfoldighed resulterede i, at den et år modtog MIA-prisen. MIA-prisen blev i 2003 stiftet af Institut for menneskerettigheder (IMR) for at fremme begreberne mangfoldighedsledelse og ligebehandling på arbejdsmarkedet i Danmark. Prisen uddeles en gang årligt og gives til virksomheder som bruger mange kræfter på at ansætte mangfoldigt, og sikre at der er lige muligheder for alle, dette er uanset køn, alder, etnisk oprindelse, religion, handicap eller seksuel orientering.

Som tidligere nævnt, så er organisationen tidligere modtager MIA-prisen. Vi har undersøgt flere forskellige led i virksomheden, og har interviewet medarbejdere lige fra ledelsesniveau til de menige medarbejdere i et team. Dette har vi gjort, for at få en forståelse af de læringsfortællinger, der bliver italesat. Samtidig har det været af væsentlig betydning at undersøge læringsfortællingerne ud fra forskellige hierarkiske niveauer indenfor organisationen, da der kan være afgørende forskel på, hvordan den øverste ledelse ud ad til formulerer mangfoldighed som ledelseskoncept, til hvordan mellemledere anvender ledelsesstilen i den enkelte afdeling, til hvordan den menige medarbejder oplever udfoldelsen af ledelsesstilen i praksis. Interviewene er således blevet foretaget med en projektleder, regionschefen og to medarbejdere med anden etnisk baggrund end dansk. Vi har ikke selv haft mulighed for at have indflydelse på udvælgelsen af informanter blandt de ansatte. Disse var på forhånd valgt af en leder.

Den primære årsag til at interviewe regionschefen og projektlederen var at afdække tilgangen og italesættelsen af mangfoldighed. Hensigten med dette var at opnå en forståelse af, hvordan italesættelsen indvirker på de meningsdannelsesprocesser, som kommer til at have afgørende indflydelse på de sociale dynamikker, der danner grundlaget for, hvordan mangfoldighedsledelse finder sit eget liv i andre dele af organisationen.

Læring som fortælling

Vi var særligt interesseret i, at forstå læreprocesser i et bredere perspektiv, hvor Wengers teori især er kvalificeret, da teorien er med til at belyse de tilsigtede såvel som de utilsigtede læreprocesser, der fremkommer igennem social interaktion indenfor et praksisfællesskab (Wenger 2004:16ff). Vi har i løbet af undersøgelsen undersøgt læreprocesser på baggrund af de fortællinger, som vores informanter har berettet om. Derfor omfatter vores undersøgelse læringsfortællinger, som afdækker alt lige fra fortællinger, der indeholder refleksioner omkring erfaringsudvekslinger, ændring af mentale forestillinger omkring samarbejdet med andre etniske

medarbejdere, til også at omfatte de formaliserede tilrettelagte læreprocesser i form af faglig opkvalificering.

Igennem vores undersøgelse har vi set tendenser i retning af, at fortællingerne i overvejende grad bliver udlagt som værende positive læringsfortællinger, da vi oplever, at flere af vores informanter i overvejende grad udtaler sig positivt om organisationens tilgang til at praktisere mangfoldighedsledelse. Dette til trods for at vores informanter fra et ledelsesniveau ikke selv indgår i multietniske lederteams, og ligeledes indgår der ikke kritiske udsagn omkring mangfoldighedsledelse fra medarbejderne, som indgår i det multietniske team. Ud fra en Wengersk optik fremstilles de fælles læringsfortællinger på baggrund af de sociale konstruktioner om meninger, der kollektivt forhandles og genforhandles igennem interaktion og kommunikation i mellem fællesskabets medlemmer. Den kollektive forhandling og genforhandling af meninger kommer altså til at yde indflydelse på fællesskabets offentlige fortælling (Jensen & Jæger 2009:109ff). De positive læringsfortællinger er med til at styrke praksisfællesskabets sammenhængskraft, og får betydning for de fortællinger, som både fællesskabet og individet udadtil konstruerer om sig selv. Læringsfortællingerne er derfor med til at styrke organisationens image og ligeledes med til at legitimere deres handlinger i forhold til interessenter og medarbejdere.

Læring i praksisfællesskaber

Ifølge Wenger handler læring ikke kun om at opnå viden, det handler lige så meget om at afkode og aflæse de normer og holdninger, værdier, kulturer som findes indenfor praksisfællesskabets rammer. I forlængelse kan man konkludere, at socialisering og læring er to sider af samme sag. I forhold til praksisfællesskabet er det afgørende, at deltagerne besidder de samme kompetencer. I det tilfælde deltagerne ikke besidder kompetencerne i tilstrækkelig grad, er det vigtigt at udvise engagement i forhold til at udvikle de rette kompetencer, som er nødvendige for at kunne indgå som kompetent deltager i fællesskabet. I Wengers optik skabes og deles meningsdannelser igennem sociale interaktioner i praksisfællesskabet. Læring bliver en dynamisk proces, der er en del af hverdags- og arbejdslivet og finder således ikke kun sted indenfor institutionelle rammer (Elkjær2005:49)

Resultatet af undersøgelsen

Vores undersøgelse viser at forekomsten af læreprocesser i medarbejderteamet eksisterer igennem sociale læreprocesser. Det vil sige at læring ikke kun forekommer i forhold til det faglige bestående af opgavens art, men i højere grad forekommer igennem socialiseringen. En socialisering som i medarbejderteamets tilfælde består af læring i forhold til at indgå i en mangfoldig virksomhedskultur. Den faglige viden, vi har kunnet påpege, sker igennem deltagelse i eksterne kurser, som altså ikke er del af fællesskabets egen udvikling af læring og viden. Derimod er læring ifølge Wengers optik en dynamisk proces, som skabes indenfor praksisfællesskabets rammer igennem aktiv deltagelse (Wenger 2004:71).

De opgaver organisationen varetager er rutineprægede opgaver, der løses ud fra standardiserede processer, som derfor ikke åbner op for erfaringsudveksling. Der er ikke i samme grad, et behov for at videndele eller trække på hinandens forskelligartede ressourcer, som der i større grad vil forekomme i en videnintensiv virksomhed, eller kreative brancher (Plum 2004: 61). I det interview, der er foretaget med informanterne fra medarbejderteamet, spørger vi netop ind til denne vidensdeling og omkring deres oplevelser af dette. Begge informanter fortæller, at de ikke oplever, at der er erfaringsudveksling.

”Nej heller ikke. Det er ikke noget jeg oplever, men jeg håber dog alligevel, at det vil blive taget godt i mod.”

Medarbejderne i teamet har dermed ingen indflydelse på praksis. De udfører opgaverne i henhold til ledelsens ønsker og anvisninger. Derved formår organisationen ikke, at udnytte de forskelligartede ressourcer, der er til stede indenfor praksisfællesskabets rammer. Dens tilgang til mangfoldighedsledelse skal ses ud fra begrebet access og legitimitet. Igennem regionschefens udtalelser kan vi se en tydelig indikation på, at deres vision omkring at udvise samfundssind udleveres i praksis. Ved netop at effektuere regeringens lovtiltag fra 2008 om at sikre udsatte grupper beskæftigelse, her i blandt beskæftigelse af medarbejdere med anden etnisk baggrund end dansk, er de med til at tage et socialt ansvar som til og med er prioriteret højt på den politiske dagsorden. Regionschefen udtaler sig på følgende måde:

”Så har vi haft en administrerende direktør [...] som er hollænder. Han siger jo, jeg er selv nydansker. Han har bare troet på det der, og troet på, at man tager det sociale ansvar som virksomhed, og tror på det bedste i mennesket, lige meget hvad der er sket, så tror han på at det gør noget, at det skaber noget, at det har været med til at skabe vores kultur, og gjort noget ved [organisationen]”

Ovenstående bevæggrunde er tæt forbundet med den føromtalte legitimitet og access forståelse, hvor virksomheden bruger det som en måde til at legitimere sig selv på overfor sine interessenter og medarbejdere. Denne tilgang er medvirkende til at danne en fortælling om organisationen som værende en virksomhed, der imødekommer samfundets øgede forventninger omkring, at virksomheder påtager sig et socialt ansvar.

Vi kan samtidig se, at der er nogle andre faktorer, der gør sig gældende. Disse faktorer kan finde sit afsæt i antidiskriminations- og retfærdighedsperspektivet. I dette perspektiv kan vi se at organisationen bruger retfærdighed, respekt og lige adgang for alle grupper.

Den undersøgte organisation åbner op for beskæftigelse af minoriteter og på den baggrund udviser virksomheden et socialt ansvar overfor det omkringliggende samfund. Legitimiteten fremkommer dermed, da virksomheden brander sig på at tage et socialt ansvar. Ud fra disse betragtninger kan vi have en formodning om, at organisationen har let adgang til at kalde sig mangfoldig, da den type opgaver de tilbyder oftest tiltrækker medarbejdere med en anden etnisk baggrund end dansk, da dansk etniske medarbejdere er svære at tiltrække til lige præcis denne type opgaver.

Arbejdsmarkedet som den korteste vej mellem mennesker

Integrationen på det danske arbejdsmarked indebærer, at der i højere grad lægges vægt på arbejdsmæssige værdier som den afgørende forudsætning for at indgå i en konstruktiv arbejdsmæssig relation. Desuden er det at få et arbejde den korteste vej til at opnå en succesfuld integration. Arbejdsmarkedet åbner netop op for, at vi kan lægge vægt på andre værdier, så som faglighed og en helhjertet motivation i forhold til arbejdsopgaverne. Således kan vi lede fokus væk fra de kulturelle baggrunde og forskelligheder, og i stedet rette opmærksomheden hen i mod de ligheder der forener frem for forskelligheder der adskiller, og på den måde gøre op med stereotype forestillinger.

Samtidig er det vigtigt, at understrege, at der i en konstruktiv mangfoldighedsledelse skal efterlades plads til, at de værdier der forstås som værende universelle i en dansk sammenhæng er til forhandling og under forandring. Statiske opfattelser af kultur eller værdier der betragtes

som iboende i mennesket lægger ikke op til en konstruktiv mangfoldighedsledelse. Lederne spiller en afgørende rolle i forhold til at ændre handlepraksisser, hvilket kan være med til at give genklang i resten af organisationen og på det danske arbejdsmarked som helhed.

Refencer

- Elkjær, B. (2005). **Når læring går på arbejde.** (1.udgave). Forlaget samfundslitteratur
- Jensen, A og Jæger, K. (2009). **Mangfoldighed og Læring.** Aalborg Universitetsforlag
- Plum, E. (2013). **Samarbejde lokalt og global- Forskelle er vitale.** (1.udgave).Gyldendal
- Plum, E(2004). Mangfoldighedsledelse- dynamikken mellem ligestilling og ressourcer i Margit Thomsen. **Med kurs mod mangfoldighed? Begreber og praksis i integrationsindsatsen.** København: Hans Reitzel, 59-80.
- Vestergaard, A. M. & Sørensen, C. (2004). Europa efter Udvidelsen: Østudvidelsen og arbejdskraften: myter og realiteter. Dansk Institut for Internationale studier. DIIS
- Wenger, E. (2004). **Praksisfællesskab.** Hans Reitzels forlag.