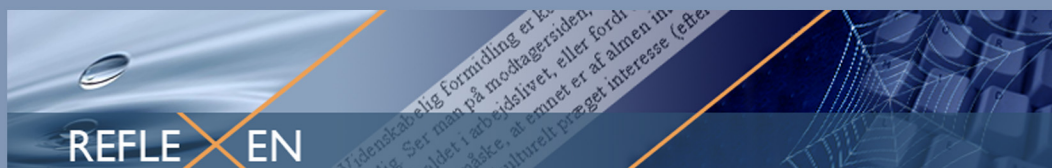


Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet



Læring, kultur og relationer

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

Vol. 9, nr. 2, 2014
ISSN 1901-5992

Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Læring og Filosofi
November 2014, vol. 9, nr. 2.

© 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
Gitte Kingo Andersen
Heidi Trude Holm
Maja Sander
Mille 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, Gitte Kingo Andersen, Rasmus Kjeldberg, Christina Medom, Maja Sander, Mille Demant & Karen Egedal Andreasen Læring, kultur og relationer	3
Laila Jensen & Christina Medom ”De betydningsfulde problemer, vi har, kan ikke løses med den samme tankegang, hvormed vi skabte dem”: Hvordan Engeströms kategorisering af viden efter funktion frem for form kan tilbyde nye muligheder	5
Christina Medom Kulturmødet som læringsrum: Om projektarbejde som afsæt for kulturmøde og læring i organisationer	11
Kristina Larsen Når motivationen hos eleven er borte: Om tillært hjælpeløshed	20
Maja Sander At bygge eller ikke at bygge et korthus: Det stabile fundament som den bærende kraft	26
Maja Sander På en gang indenfor og udenfor skolens mure: Mødet med en praksiskontekst	30
Christina Medom God ledelse er en gave vi giver hinanden	35
Kristina Larsen Kulturen på kompetencecentret: En analyse af en skolekultur	39
Kristina Larsen Læringsmiljø i klasseværelset: Belyst gennem LP-modellen	47
Andreas Beyer Gregersen Bog anmeldelse: Intuition	56
Søren Vestergaard Thiesen Bog anmeldelse: The Challenge of Complexity	58
Kasper Schmidt Bog anmeldelse: Theoretical and Applied Ethics	60

Læring, kultur og relationer

Stud.mag. Heidi Trude Holm, 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

Mens sommeren går på hæld og skoven skifter sin grønne klædedragt ud med efterårets flammende farver, er det blevet tid til endnu et nummer af Reflexen.

For nogen betyder overgangstiden et trist farvel til de lyse nætter og solfyldte dage, mens andre ser en kærkommen lejlighed til at rykke lidt tættere sammen, iføre sig den strikkede sweater og tænde levende lys. Hver årstid rummer sine muligheder og begrænsninger for menneskelig udfoldelse, og rammerne om vores sociale liv formes i høj grad af naturens konstante bevægelse.

Ligesom hver årstid byder på forskellige muligheder, skaber det sprog, miljø og kultur, som former som vores organisationer og institutioner, forskellige muligheder for deltagelse, hvilket dette temanummer kredser om. Det kommer til udtryk i artikler om, hvordan sprog, kultur og samspil mellem individ og fællesskab skaber både muligheder og begrænsninger i forhold til læring og forandring.

I artiklen **De betydningsfulde problemer, vi har, kan ikke løses med den tankegang, hvormed vi skabte dem**, udforskes det, hvordan det at udfordre den eksisterende tankegang og der igennem ændre perspektiv på og forståelse af problemer i samarbejdet mellem to grupper kan åbne op for nye samarbejdsmuligheder og åbne for nye måder at løse problemer i samarbejdet.

Dernæst tager artiklen **Kulturmødet som læringsrum – om projektarbejde som afsæt for kulturmøde og læring i organisationer** fat om læringspotentialet i mødet mellem to faglige grupper, som skal samarbejde. Artiklen diskuterer, hvordan de udfordringer, der opstår i mødet mellem forskellige organisations- og fagkulturer, kan skabe læring, hvis man vel at mærke er villig til at udfordre egne kulturelle sandheder. At udfordre egne sandheder kan dog være en udfordring, ikke mindst fordi man også må give afkald på det, man regner for sikker viden og følelsen af at mestre situationen til fulde.

At mestring er vigtigt for menneskets lyst til deltagelse kredser artiklen **Når motivationen hos eleven er borte – om tillært hjælpeløshed** ligeledes om. Her diskuteres det, hvordan læringsmiljøet på en skole kan være med til at hæmme eller fremme elevernes motivation og lyst til læring, og hvilke muligheder underviseren har for at arbejde med elevens oplevelse af mestring med henblik på at øge elevens motivation for læring. Underviseren har her en central rolle for at skabe et miljø, som giver eleven mulighed for at opleve mestring.

Netop underviserens centrale rolle behandles nærmere i artiklen **At bygge eller ikke at bygge et korthus – det stabile fundament som den bærende kraft**. Særligt er der i artiklen fokus på vigtigheden af at underviseren arbejder med at skabe gode relationer til eleverne, hvis det skal sandsynliggøres, at der sker læring.

Læring sker dog ikke kun i strukturerede læringssituationer, ligesom det ikke altid er den intenderede læring, der finder sted. I artiklen **På en gang indenfor og udenfor skolens mure – mødet med en praksiskontekst** reflekteres over den læring, der sker, når mennesker træder ind i og deltager i en ny praksiskontekst. Artiklen filosoferer ligeledes over det forhold, at det fysiske møde mellem mennesker har en væsentlig større indflydelse end for eksempel skriftlig kommunikation, da deltagerne tvinges til at forholde sig til hinanden som mennesker, mens man ikke i mødet kan undlade at handle eller kommunikere, hvilket der er større mulighed for i skriftlig kommunikation.

At mennesker i mødet med hinanden ikke kan ikke-handle er også præmissen for artiklen **God ledelse er en gave vi giver hinanden**. Artiklen kredser netop om det forhold, at mennesker gensidigt betinger hinandens deltagelse i det sociale liv gennem sprog og handling, her sat i en organisatorisk kontekst i form af leder-medarbejder relationen, hvor lederen har særlige forpligtigelser for relationen.

Disse særlige forpligtigelser i organisatoriske relationer, både faglige og menneskelige, er også udgangspunktet for artiklen **Kulturen på kompetencecenteret – en analyse af skolekultur**, som udspringer af en antagelse om, at forskellige faglige forpligtigelser i samarbejdet mellem skolens kompetencecenter og skolen som helhed byder på udfordringer i samarbejdet. Det viser sig dog, at skolens enheder formår at arbejde helhedsorienteret og sætte faggruppernes ressourcer i spil i en fælles skolekultur, hvilket har en positiv betydning for elevernes læring.

At kultur og miljø har en betydning for elevernes læringsudbytte er også omdrejningspunktet for den sidste artikel **Læringsmiljø i klasseværelset – belyst gennem LP-modellen**. Her er fokus dog på det nære miljø i klasseværelset. Det diskuteres i artiklen, i hvilket omfang LP-modellen kan indfange den kompleksitet, der rummes i en læringssituation og være et redskab til at optimere klassens læringsmiljø.

Ud over artiklerne rummer dette temanummer også tre boganmeldelser af henholdsvis **Intuition** (Raunsmøed & Zeller (2012), Aalborg Universitetsforlag), **The Challenge of Complexity** (Reinbacher, Riis & Zeller (2013), Aalborg Universitetsforlag) og **Theoretical and Applied Ethics** (Nykänen, Riis & Zeller (2013), Aalborg Universitetsforlag).

God læselyst / Redaktionen

"De betydningsfulde problemer, vi har, kan ikke løses med den samme tankegang, hvormed vi skabte dem."

(Albert Einstein)

- hvordan Engeströms kategorisering af viden efter funktion frem for form kan tilbyde nye muligheder

Laila Jensen & Christina Medom

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

Artiklen beskæftiger sig med, hvordan man i organisationer kan omsætte viden til praksis. Ved hjælp af Yrjö Engeströms vidensbegreber (Engeström, 2007) sigter artiklen mod at illustrere, hvorledes et opgør med eksisterende videnskategorier og den deri indlejrede tankegang kan være medvirkende til, at projekter med et vidensudviklende sigte i højere grad kan skabe organisatorisk læring og forandring. Artiklen argumenterer for, at viden og projekter ikke i sig selv løser organisationens problemer og sætter organisationen i bevægelse, hvis der tages udgangspunkt i den samme tænkning, som skabte problemerne.

Tema og formål med artiklen: Ny tænkning – nye muligheder

Denne artikel tager udgangspunkt i et samarbejde med en projektgruppe i en større offentlig organisation. Projektgruppen har til formål at udvikle nye metoder og ny viden om et specifikt problem. Projektgruppen samarbejder med flere offentlige instanser, men møder flere forhindringer særligt i forhold til en samarbejdspartner.

Vores rolle i forhold til projektgruppen har været dels at lave en kulturanalyse samt undersøge det samarbejde, som gav dem udfordringer og komme med bud på mulige løsninger. Vi har været særlig optagede af, hvorledes projektgruppen selv kunne bidrage til problemets løsning.

Artiklen beskæftiger sig med, hvorledes problemer kan ændre form og løses ved hjælp af et opgør med den eksisterende tankegang og dermed de forståelseskategorier problemerne er opstået indenfor. Heraf valget af overskrift. Den eksisterende tankegang i projektgruppen betragtes således af forfatterne som kontingent. En frugtbar måde at imødegå problemer og udfordringer på, kan i nogle henseender handle om det at se nye muligheder, nye måder at tænke på og dermed åbenhed overfor anderledeshed og alternative strategier.

Formålet med artiklen er mere specifikt at illustrere, hvordan et opgør med eksisterende videnskategorier kan føre til nye muligheder for organisatorisk læring og forandring.

Artiklens opbygning

Indledningsvist vil vi kort beskrive artiklens teoretiske tilgang samt de anvendte metoder omkring indsamling af empiri. Derefter vil teoretiske begreber hentet hos henholdsvis Pierre Bourdieu (2004) og Yrjö Engeström (2001 og 2007) blive anvendt i relation til empirien. Afslutningsvis fremsættes artiklens hovedkonklusioner i en sammenfatning.

Videnskabelsen og processen frem til ny viden

Artiklen tager afsæt i et casestudie. I forbindelse med et projektarbejde på Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser, samarbejdede vi med et kommunalt Satspulje projekt. Når der i resten af artiklen refereres til ”projektgruppen”, er det denne specifikke Satspulje-projektgruppe der henvises til.

Satspulje-projekterne er finansieret gennem økonomiske velfærdsmidler via finansloven. Projekterne har blandt andet til formål at arbejde med at forbedre forholdene for samfundets svageste.

Den udvalgte case har specifikt til formål at metodeudvikle og generere ny viden i forhold til en bestemt gruppe borgere samt at skabe nye samarbejdsformer i den eksisterende organisation.

Vores viden om projektgruppen er fremkommet gennem interview med to centrale personer i projektgruppen, observationer af den samlede projektgruppes møder samt adgang til dokumenter som beskriver projektgruppens formål, arbejdsmetoder og forandringsstrategier.

Vores metodologiske udgangspunkt har været den Gardamer inspirerede filosofiske hermeneutik, hvor en vekslen mellem analyse af empiri og kobling til teori, har foranlediget fortløbende nye bidrag til en endelig konklusion og produktion af viden. Som analytisk redskab i forhold til at identificere de problemstillinger projektgruppen har haft, har vi anvendt Pierre Bourdies (2004) begrebsværk. Endelig har vi med henblik på at skabe forandring sammen med projektgruppen taget udgangspunkt i Yrjö Engeströms teoretiske arbejde med organisatoriske forandringer. Man kan således sige at vores arbejdsmetode har taget udgangspunkt i hermeneutikken, Bourdieu har været anvendt til at bringe bestemte problemstillinger i fokus og stabilisere vores viden om problemerne ved at give dem en form, mens Engeström igen har medvirket til at give nye handlemuligheder ved at sætte vores viden i bevægelse igen.

Vores arbejdshypotese var, at interne problemstillinger i projektgruppen samt manglende dialog med samarbejdspartnere i høj grad påvirkede gruppens muligheder for at skabe samarbejde og resultater. Denne hypotese blev bekræftet af projektgruppen.

Ligeledes har vores konklusioner været fremlagt for projektgruppen, som har haft mulighed for at give feedback på vores identifikation af projektgruppens problemstillinger og muligheder for at arbejde med disse. Projektgruppen kunne identificere sig selv i de forelagte analyser og konklusioner. Herunder den erkendelse af, at skabelsen af nye samarbejdsformer har været vanskeligt for projektgruppen.

Dog oplevede vi divergerende opfattelser og forskellige grader af enighed hos projektgruppens medlemmer omkring den del af konklusionen, som fokuserede på projektgruppens egen andel i problemstillingerne.

Vidensform som en distinktion

Til at identificere og analysere projektgruppens problemstillinger tog vi teoretisk udgangspunkt i Pierre Bourdieu (2004). En af de vinkler Bourdieu beskæftiger sig med, omhandler hvordan det at skille sig ud og have betydning er to sider af samme sag, og at betydning skabes ved at stille sig i modsætning til noget andet. Denne betydning er kun synlig for dem der formår at skelne. Skelnen består i at forstå tingene som havende værdi i relation til hinanden og kunne tegne distinktioner mellem tingene. Distinktioner er kun vigtige for den enkelte for

så vidt det ligger inden for dennes interesseområde – alternativt er distinktionen irrelevant (Bourdieu 2004:8).

Projektgruppens fokus er at skabe nye former for tilbud til en specifik borgergruppe. Tilbud som adskiller sig fra, hvad eksisterende organisation tilbyder. Det projektgruppen særligt karakteriserer sig selv i forhold til og sætter sig i modsætning til, er deres nærmeste samarbejdspartner. En af de distinktioner projektgruppen anvender i forhold til at karakterisere sig selv og andre, er viden. Dette gør de i form af at påpege at samarbejdspartneren sandsynligvis ikke kender eller opererer efter *nyeste forskningsviden*, hvilket underer projektgruppen. I projektgruppen har *nyeste forskningsviden* høj værdi. Projektgruppen pointerer flere gange, hvordan de har *informeret* samarbejdspartnere om, hvad de laver, men at dette ikke afstedkommer nogen handlinger eller forandring. I dette formoder vi der ligger en implicit antagelse om, at oplysning skaber handling.

Med udgangspunkt i denne distinktion, bliver det interessant at undersøge, hvad viden egentlig er og hvordan viden kan omsættes til handling og forandring. Særligt fordi et af projektgruppens primære formål er at skabe ny viden og nye metoder.

Bourdieus begreb *distinktion* er som ovenfor beskrevet anvendelig i forhold til at tydeliggøre, hvad der er på spil i projektgruppen. Forståelsen af den måde, hvorpå projektgruppen vælger at skille os ud og dermed forstå måden at sætte sig i en bestemt position og retning, kan anvendes til at synliggøre hvilke intentioner, motiver og hensigter, der er i spil. Bourdieus begreb *distinktion* kan derfor sammenholdt med Engeströms måde at anskue *viden* på, synliggøre at projektgruppens måde at håndtere deres primære opgave på - at udvikle ny viden og nye metoder samt fremme det eksisterende samarbejde mellem de eksisterende parter i organisationerne - fungerer uhensigtsmæssigt. Årsagen til det er den valgte distinktion og måde at forstå viden på. Denne fratager dem muligheden for at arbejde optimalt, da de kun har øje for videnskabelig viden og ikke for den store ressource i form af praksis-viden og erfaring, som deres samarbejdspartner er i besiddelse af.

Ved at forfølge traditionelle og eksisterende opfattelser af, hvad viden er, forfølger projektgruppen distinktioner, som ikke giver projektgruppen mulighed for at udvikle og håndtere deres primære problemområde. De bliver således mere optagede af at anvende den rigtige vidensform nærmere end at se på, hvilken funktion forskellige typer viden kan have.

Nyt begrebssæt: Stabiliserende viden og mulighedsgivende viden

Som et forsøg på at forstå dette, vil vi som beskrevet anvende teori af Engeström, som tilbyder en alternativ måde at forstå viden på: som stabiliserende eller mulighedsudvidende (Engeström 2007). Engeström opridses, at viden i forhold til organisatorisk læring ofte betragtes i dikotomier som fx tavs / eksplicit, teoretisk / praktisk etc., men at disse forståelser ikke muliggør udvikling i organisationen. Han foreslår derfor at anvende begreberne stabiliserende / mulighedsgivende viden. Stabiliserende viden forstås som en måde at fokusere og forstå organisationen og vil ofte indebære en simplificering af virkeligheden (Engeström 2007, 272).

Et eksempel på stabiliserende viden er eksempelvis, når vi i vores samarbejde med projektgruppen identificerer problemstillinger, som vi præsenterer for dem. Vi hjælper dem således med en forståelse af, hvad der kan være på spil i projektgruppen, men dette giver ikke i sig selv nye handlemuligheder, ligesom det ikke kan forventes at initiere forandring.

Engeström anser viden for mulighedsgivende, når der tages udgangspunkt i det eksisterende, tillades flere synsvinkler på problemet og man er kreativ med de eksisterende ressourcer med henblik på at skabe nye forståelser og handlemuligheder. Denne proces startes ud med at eksisterende viden skal gøres usikker. Det gøres ved at synliggøre de modsætningsforhold, som den eksisterende viden resulterer i, gennem en flerstemmig dialog, hvor alle, der har aktier i den aktuelle problemstilling, deltager (Engeström 2007, 275).

Formålet med dette er, at kunne bryde med de begreber og rammer problemet er opstået i, og derigennem kunne skabe nye kategorier, som muliggør nye løsninger.

Tankegangen som problemet er opstået i

Problemet for projektgruppen er, at de gennem de strategier, distinktioner og kategorier de benytter sig af, ikke formår at skabe nye samarbejdsformer i organisationen og dermed udvikle ny viden. Der muliggøres heller ikke forandring og udvikling i organisationen.

Når projektgruppen devaluerer deres samarbejdspartner, fordi de ifølge projektgruppen ikke interesserer sig for eller retter sig efter *den nyeste forskningsviden*, rettes projektgruppens fokus i samarbejdet mod at *informere* og oplyse samarbejdspartneren. Fremfor at kvalificere samarbejdet fører det til vanskeligheder og blokeringer i samarbejdet.

Projektgruppens formål er at frembringe noget nyt og anderledes som svar på nogle problemstillinger omkring nogle specifikke borgere. Men den orientering og tankegang de anvender til at skabe forandring, retter sig mod forståelsen af viden som teori og forskning. Metodeudvikling bliver således at skabe metoder ud fra *nyeste forskningsviden* (vores fortolkning). Disse kategorier hjælper dem ikke med at skabe nyt, men medvirker til at cementere det eksisterende i organisationen, da fokus bliver på en værdikamp om, hvilken form for viden der er den mest rigtige, og hvordan praksis kan tilrettes teorien. Einstein har formuleret udfordringen meget præcist; "De betydningsfulde problemer, vi har, kan ikke løses med den samme tankegang, hvormed vi skabte dem."

Anvendelse af Engeströms begrebsæt stabiliserende / mulighedsgivende viden kan udfordre den eksisterende tankegang. Stabiliserende viden består ofte i "kasser" og kategorier, som tingene kan forstås ud fra, mens mulighedsgivende viden bryder med disse kategorier og forsøger at transformere dem til noget andet, som giver nye handlemuligheder (Engeström 2007: 273). I dette arbejde bliver dialogen central, da nye synsvinkler på problemerne kan generere nye løsningsmuligheder.

Mulighedsgivende viden som forståelsesramme

En af de pointer vi udledte af vores arbejde med projektgruppen på baggrund af vores undersøgelser var blandt andet, at det ville være gavnligt for dem at skifte fokus fra at påvirke samarbejdspartnerne i retning af det projektgruppen definerede som "det rigtige" til at tænke i udnyttelse af eksisterende ressourcer og dermed overveje, hvordan de eksisterende vidensformer og metoder i organisationen kan sammenkobles til noget nyt.

I den forståelse bliver projektgruppens primære opgave således ikke at formidle *nyeste viden* med henblik på videnskabsmæssig og metodisk identisk tilgang i hele organisationen. Projektgruppens opgave bliver i stedet at identificere, hvilket problem de har til formål at løse og hvordan de gennem kreative processer kan muliggøre nye løsninger i organisationen på baggrund af den eksisterende viden, ressourcer og metoder. Fokus ændres hermed fra videnspå-

virkning til at handle om at skabe kreative muligheder og at knytte forskellige dele af organisationen sammen på nye måder.

Hvordan bidrager Engeströms begrebssæt til at finde løsninger?

Afslutningsvist vil vi vende tilbage til, hvordan Engeströms begrebmæssige kategorisering af viden som henholdsvis stabiliserende og mulighedsgivende, kan bidrage til en ny forståelse af projektgruppens arbejde. Projektgruppen forstår primært ”rigtig viden” som *nyeste forskningsviden* og ud fra denne forståelse værdisættes samarbejdspartnere efter hvorvidt de har kendskab til og anvender denne form for viden. Sandsynligvis utilsigtet ligger heri også en underkendelse af andre vidensformer, inklusive erfaring- og praksisviden.

Projektgruppen forsøger at anspore samarbejdspartnere i organisationen til at gøre sig bekendt med og anvende *nyeste forskningsviden* gennem *information*, og har en forventning om, at de hermed sætter organisationen i bevægelse. Når dette ikke sker, fører det til gætterier i projektgruppen om årsager til dette og samme strategi forsøges igen, fortsat uden en for projektgruppen synlig effekt.

Som vi fortolker situationen, fører projektgruppens forståelse af viden til en antagelse om, at viden i sig selv sætter organisationen i bevægelse. Samarbejdspartnerne i organisationen klassificeres efter, hvem der bruger *nyeste forskningsviden*, og hvem der ikke gør. For dem der har interesse i *nyeste forskningsviden*, bliver denne form for kategorisering en relevant distinktion at navigere efter. Problemet er, at projektgruppens nærmeste samarbejdspartnere antageligt bevæger sig inden for andre interessefeltet og denne distinktion betragtes dermed ikke som relevant af samarbejdspartneren.

Projektgruppen forsøger at skabe forandring og bevægelse i organisationen ved at *informere*. Tager man udgangspunkt i Engeströms forståelse af, hvad der kan initiere læring og forandring, vil oplevelsen af noget som problematisk eller modsætningsfyldt motivere til handling (Engeström 2001). Projektgruppen kan i denne forståelse ikke nøjes med at informere, men må aktivt synliggøres i de forhold og konkrete problemer og modsætninger, som kan mobilisere motivation til forandring. Ligeledes bliver den dialog og procestænkning, som de ellers ikke har vægtet højt i forhold til samarbejdspartnerne, en meget vigtig brik til at kunne skabe resultater.

Sammenfatning

Som beskrevet i artiklen, kunne projektgruppen identificere sig selv i de forelagte analyser og konklusioner. Herunder den erkendelse, at skabelsen af nye samarbejdsformer har været vanskeligt for projektgruppen.

Gennem udforskning af empirien og gennem analyser ved hjælp af Bourdieus begreb distinktion og Engeströms nye begrebssæt omkring viden er denne artikels hovedkonklusion således at projektgruppens overordnede problem er, at de forsøger at løse problemerne i den samme forståelsesramme, som de er opstået.

Projektgruppen anser den vigtige distinktion som en skelnen mellem viden inddelt i teori/praksis, forskning / erfaring, ny/forældet, hvormed den eksisterende kategoriserings betydning overses.

Det er denne artikels hovedtese at problemer skal løses med anderledes tænkning, end den tankegang, der skabte dem. I tilfældet med den undersøgte projektgruppe betyder det, at de med fordel kunne revidere deres syn på viden, dertil også hvad viden er, hvordan viden kan udvikles og herunder indtænke nye og anderledes metoder. Gennem kreative kommunikationsprocesser og flerstemmige dialogrum, vil viden gøres til en mulighedsgivende størrelse og dermed fremme læring og forandring i organisationen.

Vi formoder på baggrund af ovenstående at Engeströms skelnen mellem stabiliserende og mulighedsgivende viden kan tilbyde nye konstruktive forståelses- og mulighedsrammer for at arbejde med organisatorisk læring. Udover at være relevant for projektgrupper, kunne begreberne være relevante i arbejdet med organisatorisk læring generelt.

Engeströms måde at kategorisere viden med en ny vinkel, giver forståelse af, hvorfor viden, uddannelse og projekter i sig selv ikke sætter organisationen i bevægelse, men skal ledsages af en form for kreativt forum, som kan sætte flere elementer i spil samtidigt.

Referencer

- Bourdieu, Pierre (2004). *Af praktiske grunde*. Hans Reitzels Forlag, 4. oplag, København
- Engeström, Yrjö (2007). From Stabilization Knowledge to Possibility Knowledge in Organizational Learning. I: *Management Learning*, 2007, Vol. 38, pp 271-276
- Yrjö Engeström (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. I: *Journal of Education and Work*, 14:1, pp 133-156

Kulturmødet som læringsrum

- om projektarbejde som afsæt for kulturmøde og læring i organisationer

Christina Medom

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

Abstract

Med udgangspunkt i analyse af en projektgruppes samarbejde med andre enheder indenfor samme organisation, diskuterer artiklen, om og hvordan et sådant kulturmøde kan rumme potentiale til at tilvejebringe læring i forhold til organisatoriske forandringer. Gennem en kobling mellem Yrjö Engeströms teori om ekspansiv læring og elementer fra Enrique Dussels befrielsesfilosofi, argumenteres der i artiklen for, hvorledes kulturmødet mellem projektgruppen og andre organisatoriske enheder kan danne udgangspunkt for læring, såfremt projektgruppens medarbejdere er villige til at sætte deres egne kulturelle konstruktioner på spil.

Artiklens tema og baggrund

Artiklen tager afsæt i et samarbejde med Projektgruppen, et kommunalt Satspuljeprojekt. Satspuljeprojekter igangsættes af Socialstyrelsen på det sociale område i henholdsvis kommune, region og stat, og har til formål at generere viden, skabe nye praksisformer, arbejde tværsektorielt m.m. Aktuelt er der eksempelvis projekter vedrørende social tænkning i skolen, rehabilitering på ældreområdet, velfærdsteknologi og social ulighed i sundhed m.m. (se www.servicestyrelsen.dk).

Projektgruppen, som artiklen beskæftiger sig med, har til formål at skabe et alternativt forløb for en gruppe borgere, som ofte falder mellem forskellige forvaltningsenheder, da de har komplekse og sammensatte problemstillinger. Denne kompleksitet medfører kontakt med mange forskellige forvaltningsenheder i kommunen, som hver især ikke ser sig i stand til at håndtere netop denne gruppe.

Projektgruppen kan kun skabe dette alternative forløb gennem samarbejde med og mellem en række forvaltningsenheder, som normalt ikke samarbejder og kun har begrænset kommunikation. Projektgruppen ”forstyrrer” på sin vis den eksisterende organisation, og synliggør derved nogle kulturforskelle, som er meget stærkt rodfæstede i de forskellige forvaltningsenheder. Disse kulturforskelle opleves af projektgruppen som forhindringer for deres arbejde.

Artiklen fokuserer særligt på kulturmødet mellem Projektgruppen og forvaltningsenheden Behandlerne og vil argumentere for, hvordan kulturmødet både har potentiale til at fastholde kultur, men også til at danne udgangspunkt for organisatorisk læring – afhængig af hvordan mødet realiseres.

Artiklen er tænkt som et bidrag til at forstå, hvordan man kan drage lærings- og forandringsnytte af det, der umiddelbart kan forekomme som problemer og konflikter, når projektgrupper skal arbejde sig ind i eksisterende organisationer.

Artiklens opbygning

Indledningsvis introduceres undersøgelsen bag artiklen kort og herefter beskrives den teoretiske forståelsesramme. Derefter analyseres de empiriske fund med udgangspunkt i en kulturforståelse som bygger på henholdsvis Engeström og Dussels teorier. Afslutningsvist genind sættes empirien ind i det læringsmæssige perspektiv, og der argumenteres for, hvordan kulturmøder kan danne afsæt for organisatorisk læring.

Når der i artiklen anvendes citationstegn, er det begreber, vendinger og sætninger som Projektgruppen anvender, der citeres.

Undersøgelsesfelt

Artiklen tager afsæt i Yrjö Engeströms teori om ekspansiv læring som forståelsesramme af organisatorisk læring og organisationskultur. Heri betones oplevelsen af modsætningsforhold som udgangspunkt for læring i organisationen (Engeström 2007). I artiklen lægges der således særlig vægt på Projektgruppens oplevelse af modsætningsforhold af kulturel art, og feltarbejdet tager derfor udgangspunkt i kultur og modsætninger.

Kulturforståelsen og -analysen tager herudover også afsæt i Enrique Dussels befrielsesfilosofi. Begge beskrives nærmere efterhånden som det bringes i anvendelse. Det undersøges dels hvordan Projektgruppen beskriver egen kultur dels, hvordan de beskriver Behandlernes kultur og hvordan mødet mellem Projektgruppen og Behandlerne opleves af Projektgruppen. Fokus for undersøgelsen har været at se på, hvordan Projektgruppen konstruerer ligheder og forskelle mellem sig selv og Behandlerne og hvilke implikationer disse konstruktioner har for samarbejdet og læringen i kulturmødet.

Undersøgelsen af Projektgruppen tog afsæt i deres ønske om at belyse kulturforskelle mellem dem og Behandlerne med henblik på at forbedre samarbejdet mellem de to parter. Der er altså som udgangspunkt en velvilje fra Projektgruppen til at få samarbejdet til at fungere, og de problematikker, der i artiklen peges på, opstår således ikke af uvilje mod Behandlerne, men af hvor Projektgruppen placerer fokus for samarbejdet.

Empirien består af 2 interviews med henholdsvis lederen og en medarbejder i Projektgruppen. Interviewguiden er konstrueret på baggrund af Projektgruppens formålsbeskrivelse, en konsulentrapport fra en tværfaglig temadag (som havde til formål at skabe forandringsteori og ”sparke projektet i gang”) samt en indledende samtale med den interviewede projektmedarbejder samt en af de ansvarlige i forhold til at ansøge projektet. Spørgsmålene var centreret omkring modsætninger i de forskellige beskrivelser af projektet samt Projektgruppens beskrivelse af sig selv og Behandlerne. Efter interviewene er undersøgelsens identificerede problemstillinger fremlagt og diskuteret på et internt projekt-gruppemøde, hvor mulige løsninger også blev fremlagt.

Det kunne have haft relevans at interviewe medarbejdere fra Behandlerne med henblik på at få et mere nuanceret billede af kulturmødet. Dog kan medarbejderne i Projektgruppen i høj grad siges at konstruere rammerne for kulturmødet, hvilket betyder at fokus i første omgang rettes mod Projektgruppens bidrag i kulturmødet.

Modsætninger som afsæt til læring

Engeströms teori tager udgangspunkt i oplevelsen af modsætninger som afsæt for organisatorisk læring – modsætninger skal ikke nødvendigvis forstås som konflikter, men kan også være at gamle og nye elementer i organisationen støder sammen (Engeström 2007). For Projektgruppens vedkommende opleves der mange modsætninger. Projektgruppens formål har i sig selv nogle iboende modsætninger. Eksempelvis skal der skabes forløb som teoretisk set er ideelle og tager højde for visse aspekter af borgernes særlige situation, men som i praksis er umulige, fordi der ikke tages højde for denne gruppe borgeres begrænsede ressourcer. Projektgruppen oplever også modsætninger og konflikter i mødet med afdelingen Behandlerne, fordi man trods en fælles borgergruppe og fælles mål agerer vidt forskelligt.

Engeströms pointe i forhold til oplevelse af konflikter og modsætninger er, at de spørgsmål der genereres ved oplevelsen af modsætninger, kan danne afsæt for læring, såfremt man følger og undersøger de opståede spørgsmål og skaber nye forståelses- og handlingsmodeller. Engeström illustrerer læringens cyklus på følgende vis;

970

Y. Engeström

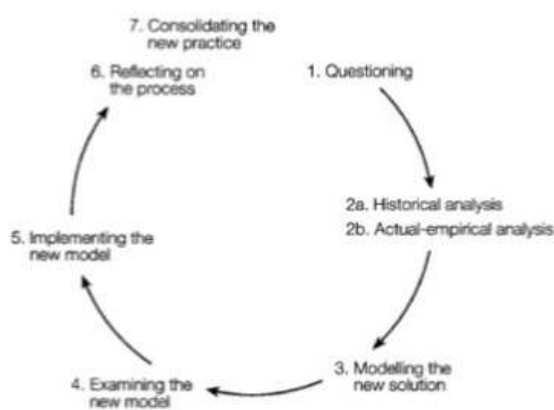


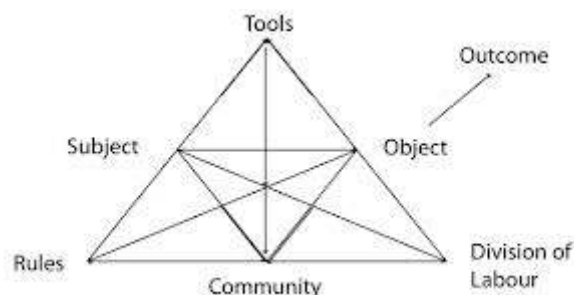
Figure 5. Expansive cycle of learning actions.

Figur 1: Engeströms læringscyklus (Engeström 2007, 105)

Med udgangspunkt i de opståede spørgsmål og modsætninger er der mulighed for at undersøge organisationens historik og struktur, finde nye modeller som kan afprøves, raffineres og danne udgangspunkt for ny praksis, som afprøves og tilrettes.

Projektgruppen er opmærksomme på, at kulturen i Projektgruppen og Behandlerne er forskellige, og oplever dette som en forhindring for at Projektgruppen kan udvikle det særlige forløb, de har til formål at udvikle. Det opleves således problematisk at Behandlerne i Projektgruppens optik insisterer på at handle på baggrund af forældet viden om den fælles borgergruppe. Med udgangspunkt i Engeströms læringscyklus, vil det næste skridt være at lave en historisk / empirisk analyse af organisationen. Projektgruppen benævner selv kulturforskelle som omdrejningspunktet for de modsætninger der opleves i organisationen, hvorfor kulturanalyse vil være et naturligt udgangspunkt.

Kulturanalyser beskæftiger sig i forskellige variationer med at kultur dels rummer synlige elementer, usynlige elementer - som kan være mere eller mindre tilgængelige - og så de vanskeligt eller ikke tilgængelige elementer (Fx, Edgar Schein, Kirsten Hastrup, Hans Gullestrup m.fl.). Engeströms model for strukturen i menneskers virksomhedssystem (her nedenfor) er muligvis ikke tænkt som en model til kulturanalyse i organisationer, men de elementer der indgår i modellen hænger i høj grad sammen med kulturen i organisationen.



Figur 2: Virksomhedssystemet (Engeström 2007, 85)

Modellen illustrerer, hvordan organisationers aktivitet og handlinger sker på baggrund af samspillet mellem subjekt, objekt og fællesskabet, men også ud fra hvilke redskaber der er til rådighed, hvilke regler medlemmer i organisationen opererer ud fra og ikke mindst hvordan arbejdsdelingen sker. (Engeström 2007, 85)

Når der stilles spørgsmålstejn ved de enkelte elementer i modellen, får man adgang til de underliggende antagelser i organisationen og mulighed for at ændre disse. Hvis kultur forstås som et system bestående af grundlæggende antagelser om, hvordan verden hænger sammen og kultur manifesteres i adfærd, handlinger, sprog, artefakter m.v., kan Engeströms model for struktur i menneskers virksomheds-system godt fungere som en indgangsvinkel til at lave kulturanalyse i organisation. Forstået således, at det der kan undersøges direkte, er fællesskabet, arbejdsfordeling, regler m.v. og at de tilsammen peger mod de grundlæggende antagelser i organisationen.

I kulturmødet mellem Projektgruppen og Behandlerne, bliver forskellen i forståelsen og håndteringen af objektet – som i dette tilfælde er den fælles gruppe borgere – meget tydeligt. Projektgruppen er afhængige af Behandlerne, da det er Behandlerne der visiterer borgere til Projektgruppen. Når borgerne er visiteret til Behandlerne er det ideelle forløb ifølge Projektgruppens formålsbeskrivelse, at borgerne kan benytte sig af tilbuddet både i Projektgruppen og hos Behandlerne. Det sker dog reelt ikke, da Projektgruppen og Behandlerne er struktureret meget forskelligt. De har ligeledes forskellige forståelser af borgerne, borgernes problematikker samt håndtering af disse problematikker. Følgende eksempel illustrerer meget fint Projektgruppens konstruktion af egen og Behandlernes identiteter;

Projektgruppens medarbejdere giver udtryk for at borgerne ofte bliver væk fra Behandlerne. Projektgruppen antager, at det er fordi Behandlerne presser borgerne og at borgerne af den grund ikke gider komme der. I samme fortælling indgår at Behandlerne er imponerede over at borgerne møder op hos Projektgruppen.

I en anden kontekst fortælles, at Projektgruppen faktisk henter borgerne på deres bopæl, når de skal møde, fordi mange ellers ikke kan overskue at møde op. Borgerne er ligeledes begyndt at udeblive fra Projektgruppen. Projektgruppen antager, at det bunder i, at de tilknyttede borgeres forløb snart er slut og de derfor prioriterer andre ting samt, at det er angstprovokerende for borgerne, at de skal afsluttes fra Projektgruppen. Til trods for en fælles problemstilling tilskriver Projektgruppen det forskellig betydning og årsag hos henholdsvis Behandlerne og Projektgruppen, hvilket betyder, at det i stedet for at fremme samarbejde om et fælles problem kommer til at skabe konkurrence om at være dem borgerne bedst kan lide.

At være i modsætning

Når medarbejderne i Projektgruppen beskriver sig selv, distancerer de sig i høj grad fra den forestilling de antager borgerne har om ”det offentlige”. De bruger om betegnelser som ”anderledes, særlige, fleksible, nærværende, lyttende” om sig selv. Projektgruppen har eksempelvis overvejet at lave visitkort, men har fået besked om, at kommunens logo skal bruges og har derfor fravalgt det fordi ”så er vi jo bare endnu nogen fra kommunen som de [borgerne] ikke gider...”(medarbejder hos Projektgruppen).

På samme måde karakteriseres andre offentlige samarbejdspartnere – særligt Behandlerne - som Projektgruppens modsætning; ”regelrette, statiske, har mange rutiner” m.v. Det er en fælles opfattelse hos både medarbejdere og ledelse. Der er dog nuanceringer i deres individuelle tolkning på tingenes tilstand, hvilket tænkes at afspejle deres placering i organisationen og dermed niveau af indblik i det samlede organisationsbillede. Projektgruppens konstruktion af egen og Behandlernes kultur, deres samarbejde samt konteksten (det offentlige generelt) det foregår i, kan skematiseres som følgende (Projektgruppens egne udtryk):

Selvbeskrivelse Pro-jektgrp.	Pro-	Beskrivelse af Behandlerne	Samarbejde	Det offentlige generelt
Udgangspunkt i borgerens ressourcer og drømme		Regelret	Kulturforskelle	Administration
Nyeste forskning		Behandling	Forhindring	Snak
Fleksibel		Borger skal vise motivation	Kommunikation mangler	Fordømmende
Anderledes		Stresset	Indlejrede kulturer	Kommandoveje
Særlig		Fungerer ikke	Udfordringer	Lange beslutningsprocesser
Ansvarsfølelse		Pressede	Ok når det er der	Alt for mange skal inddrages
Udvikling		Vaner	Frustration	Sære holdninger
Omsorg		Rutiner	Kolliderer	Regelstyret
Integreret		Uenighed	Kamp om behandling	Fejlfindere
På forkant /Nyeste forskning		En metode	Panden mod en mur	Borgere gider det ikke
Anerkendende		Statisk /forandringsmodstand	Fungerer ikke når det er om konkrete borgere	Borgerne provokerer
Engageret		Splid	Andres holdninger skal ændres	Borgerne er besværlige
Mange metoder		Gammel viden / erfaring		Skal Holdes oppe på ansvar
Tilpasning		Presser borgerne		
Helhedsorienteret		Forsvarer sig selv		
Fællesskab		Borgerne er besværlige		

Når medarbejderne i Projektgruppen konstruerer deres billede af egen og Behandlernes kultur, er der i Projektgruppen en ensartet opfattelse af egen forståelse og tilgang til borgerne som den rigtige. Der lægges hos alle Projektgruppens medlemmer særlig vægt på begreber som ”nyeste viden, fleksibilitet og anerkendelse”. Samtidig lægges der afstand til det, der opleves som ”statisk, rutinepræget, det offentlige” m.v.. Det ses som en kvalitet at være i modsætning til det etablerede offentlige system med dets regler, rutiner m.v. Projektgruppen kan siges at indtage en form for rebel-position i det kommunale system. I ordet rebel ligger netop dette at være i modsætning til noget, hvilket er centralt i Projektgruppens selvforståelse. Men hvilken betydning har denne selvforståelse for de samarbejder Projektgruppen indgår i – herunder i særdeleshed i forhold til samarbejdet med Behandlerne?

Hvad er på spil i kulturmødet?

En indgangsvinkel til at forstå de implikationer Projektgruppens konstruktion af kulturer har for kulturmødet med Behandlerne kunne være Enrique Dussels befrielsesfilosofi. Dussel ope-

rerer med begrebet totalitet, som er det herskende verdensbillede som tingene forstås ud fra. Udenfor totaliteten er eksterioriteten. Det er det, der ikke kan eksistere i totaliteten, det marginaliserede. Totaliteten / eksterioriteten konstruerer således et billedet af det accepterede / det rigtige i modsætning til det uacceptable / det forkerte. Det der konstituerer totaliteten er mediering – dvs sprog, kultur, relationer – på sin vis det der er meningsgivende (Ydesen m.fl. 2011, Dussel 2013b).

Betragtes Projektgruppen som totaliteten, ses et verdensbillede, hvor det rigtige er karakteriseret af at være ”fleksibel, anderledes, anerkendende, vise omsorg” m.v. Den forståelse af det rigtige forsøger projektgruppen at engagere Behandlerne i, men Projektgruppen oplever at Behandlerne modsætter sig / er uinteresserede i dette.

Dussel mener, at jo større afstand der er mellem totaliteten og eksterioriteten, jo mere manifest bliver totaliteten. Omvendt kan totaliteten opløses / forandres i det nære møde. For at dette møde reelt kan give anledning til forandring og læring i totaliteten, er det nødvendigt at anvende ”de andres” distinktioner, da man ellers bidrager yderligere til samme definitionsramme, fordi totalitetens logik er cirkulær – man kan på en måde sige forandring sker ved at bevæge sig ud over den anerkendte fornuftsramme (Ydesen m.fl. 2011, Dussel (2007).

Der er relativt få møder mellem Projektgruppen og Behandlerne. Møderne har hidtil haft tre sigter; 1) at informere Behandlerne om Projektgruppens funktion, 2) at udveksle generelle informationer mellem Behandlerne og Projektgruppen 3) at tale om borgere som er aktive både hos Projektgruppen og Behandlerne.

Der har dog kun været få fælles borgere, og Behandlerne, og Projektgruppen svært ved at nå til nogen form for fælles beslutning for deres fælles borgere. Møder afholdes på Projektgruppens foranledning ligesom indholdet defineres af Projektgruppen. Behandlerne og Projektgruppen er både fysisk og organisatorisk placeret forskellige steder, og har ikke hidtil haft organiseret samarbejde, så der ingen naturlige mødesteder for Projektgruppen og Behandlerne er.

Medarbejderne i Projektgruppen giver indtryk af, at det er medarbejderne fra Behandlerne, som ”ikke vil påtage sig deres ansvar, har en forældet holdning, ikke er fleksible” m.v. og der fokuseres på hvordan man kan ”oplyse” og ”informere” Behandlerne og påvirke dem, så de fornyer sig, forandrer sig og bruger de ”hensigtsmæssige tilgange”. Projektgruppens kommunikation med Behandlerne sker altså i høj grad ud fra en definerende position nærmere end ud fra undren og selv-refleksivitet hos Projektgruppen.

Når Projektgruppens medarbejdere omtaler Behandlerne er der ligeledes forskel på, hvordan deres antagelser er kommet i stand;

- der er dels en historie som har eksisteret i organisationen som helhed længe (fortællingen om at Behandlerne aldrig har fungeret)
- der er historier som er blevet til i forsøget på at påvirke Behandlerne (fortællinger som tematiserer at Behandlerne gør tingene helt forkert)
- der er historier som er opstået, når der finder faktiske møder sted (fortællinger om at Behandlerne som enkeltpersoner er gode nok, men som et samlet hele stadig gør tingene forkert)

At mødes gør altså en forskel – det er i mødet at Behandlerne bliver til virkelige mennesker fremfor en ureflekteret masse. Projektgruppen betragter overordnet set samarbejdet med Behandlerne som ”at løbe panden mod en mur” fordi forståelsen af Behandlerne sker ud fra,

hvad projektgruppen definerer som det rigtige. Dog opleves det, at Behandlerne på individplan er gode nok.

Dussel operer sidst men ikke mindst med begreberne fremmedgørelse og befrielse. Fremmedgørelse sker, når totaliteten forsøger at inkludere eksterioriteten i totaliteten, som jo opfattes som total og derfor nødvendigvis må omfatte alt. I en samtidig bevægelse må eksterioriteten destrueres, da det netop er det ikke acceptable i totaliteten og derfor ikke kan eksistere heri. Frigørelsen sker i den interkulturelle dialog, hvor udgangspunktet er ”den andens” distinktioner, og denne mulighed for at bevæge sig ud over totalitetens definitionsramme giver mulighed for forandring i totaliteten – altså frigørelse (Dussel 2013a, Dussel 2013b, Ydesen m.fl. 2011). I det at indtage ”den andens” position ligger der også en tvungen (selv)refleksivitet og en mulig kritisk tilgang, samtidig med at ”den anden” får mulighed for at definere sig selv (Dussel 2013b, Ydesen m.fl. 2011).

Projektgruppen vælger at positionere sig som en modsætning til noget, som de på en gang er bundet til og gerne vil frigøre sig fra. Behandlerne repræsenterer det, Projektgruppen gerne vil væk fra, men samtidig er afhængige af. Ligeledes forsøger Projektgruppen at distancere sig fra at være en del af kommunen, men de er en del af kommunen. De forsøger at eliminere det, der antyder, at de er en kommunal enhed, samtidig med at de er nødt til at spille efter de regler, der er i kommunen. Sidstnævnte ses eksempelvis ved den tilfredshed der er i Projektgruppen, når de begår mindre regelbrud for deres borgere, fordi det i deres egen forståelse er med til at manifestere, at de er anderledes. Ligeledes tilregnes eksempelvis sagsbehandlere, som forsøger at ”finde huller i loven så man kan være mere fleksibel i forhold til borgeren”, større værdi end sagsbehandlere i al almindelighed.

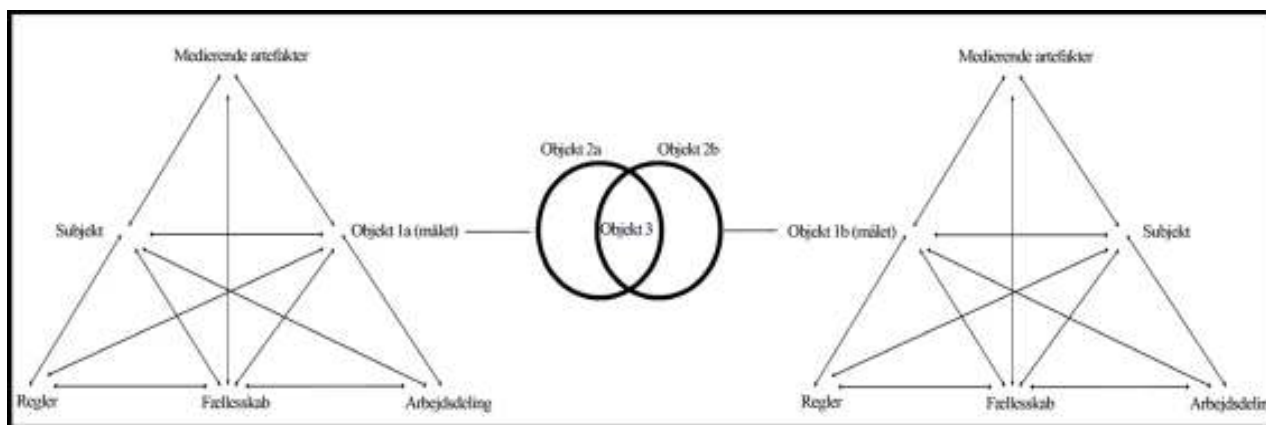
Man kunne få tanken, at de kulturforskelle som Projektgruppen finder vanskelige at håndtere, ikke så meget bundet i, at der er forskelle, men nærmere at Projektgruppen ikke sætter sin egen kultur og forståelser på spil. Det vil være nødvendigt, hvis der i Dussels forståelse skal ske en reel frigørelse eller forandring. Det fordres således, at Projektgruppen er villig til at indtage en mere ydmyg rolle i samarbejdet og åbne op for, at der kunne være andre lige så plausible måder at forstå verden på.

Det kunne også betyde at Projektgruppen for at opnå den indsigt kunne være nødt til at redefinere deres rolle som rebel, fordi der i rebellens verdensbillede også nødvendigvis må være nogen at sætte sig i modsætning til. Spørgsmålet er, om de er villige til at sætte den rolle på spil?

Den interkulturelle dialog – hvordan kunne det håndteres?

Hvis den Dussel’ske kulturforståelse genindsættes i ekspansiv læring som forståelsesramme, kunne den interkulturelle dialog tage udgangspunkt i den oplevede modsætning mellem kulturerne; hvordan den fælles gruppe, at borgere skal forstås og håndteres.

Modellen nedenfor illustrerer, hvordan Engeström tænker mødet mellem to virksomhedssystemer der skal samarbejde, og som har hver sin forståelse af det fælles objekt (i dette tilfælde borgeren).



Figur 3: Det fælles objekt (Engeström 2007, 86)

I forhold til mødet mellem Projektgruppen og Behandlerne illustrerer modellen, hvordan Projektgruppen forstår objektet (borgeren) på én måde (2a) og Behandlerne forstår objektet (borgeren) på en anden måde (2b). Dette afspejles og spiller sammen med resten af elementerne i virksomheds-strukturen og påvirker måden, der handles på i virksomhedssystemet.

Hvis et møde realiseres mellem Behandlerne og Projektgruppen, hvor de hver især sætter deres for forståelse om objektet (borgeren) i spil, vil det kunne give mulighed for at konstruere et fælles objekt (3). Det giver en fælles forståelse af arbejdet ud fra – og vil kunne forandre indad i organisationen, fordi der måske opstår nye modsætninger; fx vil de regler man har arbejdet ud fra hidtil måske ikke længere give mening, hvis grundlaget for at lave reglerne har ændret sig.

I Dussels forståelse vil et sådant møde, hvor man tager udgangspunkt i ”den andens” distinktioner på samme måde kunne foranledige at totaliteten forandres. Det vil sige, at for Projektgruppen kunne en sådan tilgang indebære en ”risiko” for, at det er dem selv, der nødsages til at ændre sig, da en sådan dialog nødvendiggør selv-refleksivitet.

Afrunding

Der peges i artiklen på, at der i de modsætninger Projektgruppen oplever i samarbejdet med Behandlerne, er mulighed for at skabe afsæt for læring i organisationen, hvis disse modsætninger i ekspliciteres og sættes på spil.

Den nødvendige analyse af organisationen kan med fordel tage udgangspunkt i kulturanalyse, hvor Engeströms model for strukturering af virksomhedssystemer kan danne udgangspunkt for, hvad der konkret undersøges. Ved at forstå kulturmødet med udgangspunkt i Dussels befrielsesfilosofi, peges der på, hvordan kulturmødet for at have en reel lærings- og forandrings-effekt, nødvendiggør at man sætter sin egen forståelse på spil og forsøger at indtage ”den andens” position som udgangspunkt for forståelse. I den forståelse må Projektgruppen altså bevæge sig udenfor den indtagne position som totalitet, for at opnå den dialog og indsigt, der kan føre til reel læring og forandring. En sådan dialog kunne helt konkret tage udgangspunkt i de respektive parter forståelse af borgeren og dennes problematikker med henblik på at konstruere en fælles forståelse.

Dette kunne flytte fokus i samarbejdet fra en kamp om den rigtige forståelse og handling i forhold til borgeren, til at åbne for gensidig læring og samarbejde. Men det kræver at Projektgruppen er villig til at slippe definitionsmagten og åbne for at ændre perspektiv.

Referencer

- Albertsen, T.; Krabbe, J. S. og Ydesen, C. (2011) "Dialogical or Analectical Hermeneutics" I Paulsen, Michael; Koefoed, Oleg; Ydesen, Christian and Kromann, Joakim (red.); **Learning from the Other: Intercultural Metalogues**, Århus University Press, Århus
- Dussel, E. (2013a) ; **Transmodernity and interculturality; An Interpretation from the Perspective of Philosophy of Liberation**", <http://enriquedussel.com/txt/Transmodernity%20and%20Interculturality.pdf> , 25.3.2013
- Dussel, E. (2013b); **The Philosophy of Liberation, the Postmodern Debate and Latin American Studies**, <http://enriquedussel.com/txt/philosophy%20of%20liberation.pdf>, 25.3.2013
- Dussel, E. (1996) **The underside of modernity** , Humanities press International Inc., New Jersey, USA, pp. 2-48 & 74-102
- Dussel, E. (2007). **From Fraternity to Solidarity: Toward a Politics of Liberation**, Journal of Social Philosophy, vol. 38(1), pp. 73-92
- Engeström, Y. (2007): Ekspansiv Læring – på vej mod en ny formulering af den virksomhedsteoretiske tilgang" i Illeris, Knud (red.) **Læringsteorier**, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg,
- Kellner, D. (2013); **Critical Theory, Poststructuralism, and the Philosophy of Liberation**, <http://www.uta.edu/huma/illuminations/kell7.htm> , 25.3.2013
- Kellner, D. (1987) **The Periphery, the Oppressed and the Philosophy of Liberation** **Theory Culture Society**, <http://tcs.sagepub.com/content/4/3/735.citation>, 25.3.2013
- Ydesen, C.; Albertsen, T. & Garsdal, J. (2011): Totality and Exteriority: The Case of High-Stakes Testing in Intercultural Education i Paulsen, Michael; Koefoed, Oleg; Ydesen, Christian and Kromann, Joakim (red.); **Learning from the Other: Intercultural Metalogues**, Århus University Press, Århus

Når motivationen hos eleven er borte

– om tillært hjælpeløshed

Kristina Larsen

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

Abstract

Denne artikel omhandler begrebet 'tillært hjælpeløshed', og beskriver hvad begrebet indeholder. Ved hjælp af erfaringer fra en praksiskontekst og en rekonstrueret case omkring dette, søges begrebet forstået og fortolket med reference til en elev. Med udgangspunkt i Albert Banduras teori om mestrings-forventninger, beskriver artiklen begrebet, sætter det i forhold til den almene forståelse af, hvad motivation er, og peger på en kobling mellem motivation og en negativ selvopfattelse som baggrund for tilstanden. Artiklen kommer til slut med et bud på en afhjælpning og bedring heraf.

Indledning

Motivation spiller en vigtig rolle i læreprocesser (Illeris 2006: 42), og bliver dermed en vigtig faktor i skolens undervisning. Motivation er et begreb, der handler om "bevæggrunde til adfærd" (Bakka og Fivelsdal 2010: 195). Man skal dermed have et formål med handlingen, der giver et motiv og samtidig en bevæggrund for følelsen af at måtte handle. Motivation kan på den baggrund for eksempel komme til udtryk i undervisningen, ved at eleverne har lyst til at lave en specifik opgave eller er deltagende i undervisningen, ved for eksempel at finde den bog og den side læreren beder om, eller ved at række hånden op for at bidrage med noget til undervisningen. På den måde anser vi eleverne for at være motiverede. Vi anser dermed motivation som en positiv ting, der styrker elevens læring og engagement. Men elever er ikke altid motiverede. En elev i klassen kan over en længere periode opleve et totalt fravær af motivation, og lysten til deltagelse og engagement i undervisningen kan helt forsvinde. Eleven kan være blevet tillært hjælpeløs.

I det følgende vil jeg præsentere dette begreb, og overføre det til en case om en dreng, der udviser mange af de egenskaber, der karakteriserer begrebet 'tillært hjælpeløshed'. Tilslut vil jeg forsøge at komme med en løsning på problemstillingen.

Metode

Artiklen baserer sig på mine observationer af en elev i en praksiskontekst og en rekonstruktion af en case omkring eleven baseret på disse observationer (Bitsch Olsen og Pedersen 2003). Jeg har i artiklen valgt at anlægge en hermeneutisk tilgang. Derfor vil jeg forsøge ud fra casen at forstå eleven og omstændighederne, fortolke disse, og derudfra søge at fortolke og forstå eleven.

Ved at være baseret på en konstrueret case, kan datakvaliteten ikke vurderes på samme måde, som man almindeligvis gør det i forbindelse med en empirisk undersøgelse. Vurderingen af eksempelvis validitet kan derfor ikke gennemføres på samme måde som man normalt ville gøre dette.

Case

Peter¹ går i 4. klasse. Han bor på en gård sammen med sine forældre. I sin fritid bruger han meget tid på at køre i traktor. Det er han rigtig god til, og kan rigtig godt lide det. I skolen har han det godt sammen med de andre elever i klassen, og han har et par faste venner i klassen, han er meget sammen med – både i og uden for skolen. Peter fungerer på den måde fint rent socialt i klassen. Men det er værre med den faglige side. Peter kan ikke lide at gå i skole. Han er fagligt svag, og han har ikke den mindste lyst til at lave nogle af de opgaver eller aktiviteter, der har med skolen at gøre. Hver gang han forsøger, ender det altid med et nederlag, og oplevelsen af ikke at kunne mestre opgaverne. Derfor laver han ikke mere nogen af opgaverne, han bliver præsenteret for i skolen. Han kommer i stedet igennem timerne ved at snakke med de andre elever, eller ved at sidde med blyanten i hånden, hvis læreren nærmer sig, så det ser ud som om, han laver noget. Læreren har forsøgt på flere forskellige måder at motivere ham til at lave noget, og forsøger til stadighed, men dog uden held. Flere gange har hun sat sig ved ham, når de andre elever er sat i gang, for at hjælpe ham i gang og igennem opgaverne. Men det kommer der ofte ikke så meget andet ud af, end at han sidder og leger med sin blyant eller sit viskelæder. Hver gang læreren spørger, om han har et bud på et svar til opgaven, ved han ikke, hvad han skal sige og bliver ofte meget mut og irriteret på hende. Til forældresamtalerne får han altid at vide, at han skal til at tage sig sammen, og begynde og lave noget. Læreren pointerer også, at næste år er det 5. klasse, hvor de faglige krav ikke bliver mindre. Peter hader skolen, og vil meget hellere hjem og køre traktor.

Tillært hjælpeløshed

Begrebet 'tillært hjælpeløshed' er et begreb, der blandt andet er knyttet til begrebet motivation, da elever med tillært hjælpeløshed er kendetegnet ved en komplet mangel på motivation til – i denne kontekst – skolearbejde. Begrebet beskriver elever, der i "læringssituationen er passive og helt uden tro på, at de selv kan gøre noget for at lykkes" (Manger 2013: 274-275). Eleven har dermed fuldstændig mistet troen på egne evner, og troen på at det i fremtiden vil ændre sig. Eleven er på den måde blevet passiv. Denne passivitet bygger ofte på, at eleven "har en historie præget af gentagne nederlag" (Manger 2013: 275), og på den baggrund har eleven stort set opgivet håbet om, at dette kan ændre sig. Eleven bruger derfor ubevidst tilstanden som et forsvar, og dermed som et selvbeskyttende værn mod flere nederlag, for ikke at erkende, hvad han/hun kan og ikke kan, fordi eleven oplever at egne kompetencer og færdigheder overvejende ligger i "kan-ikke"-kategorien – i elevens egne øjne (Manger 2013: 275). Det, tror jeg, kan tyde på, at eleven har fået et fordrejet selvbillede af egne faglige kompetencer. Ved at fokusere så meget på hvor fagligt dårlig eleven oplever sig selv, bliver eleven "optaget af (sin) egen utilstrækkelighed" (Manger 2013: 275). Tilstanden indlæres på den måde gennem gentagne negative erfaringer. Da eleven mister troen på sine egne faglige kompetencer, får det også en konsekvens for elevens tilgang til at løse opgaver og mestre dem. Denne tilgang er på sigt med til at give eleven flere nederlag end sejre og oplevelser af ikke at lykkes, selvom det egentlig er det, eleven gerne vil væk fra, men tilgangen er dermed med til at fastholde eleven i tilstanden. Eleven kommer i stedet nærmest til at dyrke sine manglende evner og utilstrækkelighed, og kommer på den måde ind i en ond cirkel (Manger 2013: 275).

¹ Navnet Peter har jeg valgt, og bruger det i stedet for elevens rigtige navn

Når eleven igen oplever ikke at kunne mestre en opgave, vil eleven bruge forskellige undskyldninger for at beskytte sig selv. Undskyldningerne kan for eksempel være ikke at have åbnet sin bog, eller at opgaverne var for svære – så svære at ingen sikkert ville kunne have løst dem, eller lignende undskyldninger. På den måde skaber eleven en verden, hvor det ikke er eleven selv, der er noget i vejen med, men omgivelserne der på den ene eller anden måde distraherede, eller hvor sværhedsgraden i indholdet på ingen måde er realistisk opnåeligt. Hvis eleven alligevel skulle opleve at mestre en opgave, tager eleven ikke dette til sig, men skyder også det fra sig, ved at fortælle sig selv, at det sikkert var rent held, at opgaven var for let, eller at eleven fik hjælp til det (Manger 2013: 275). På den måde undskylder eller bortforklarer eleven igen, det der skete – og paradoksalt nok, idet det at mestre en opgave, er det eleven ønsker aller mest, men eleven har tabt troen på, at det realistisk set kan lade sig gøre, og bortforklarer det dermed også, når det lykkes.

For at komme ud af denne onde cirkel, er eleven nødt til aktivt at gøre noget. Men eleven oplever ikke det, som han/hun selv kan gøre, som havende nogen betydning for at ændre situationen, og oplever at der i det hele taget ikke er noget, eleven selv kan gøre for at lykkes og komme videre. På den måde fastholder eleven sig selv i tilstanden. Det bliver derfor en læringshæmmende tilstand at befinde sig i for eleven (Manger 2013: 275). Jo længere en periode eleven befinder sig i tilstanden, jo værre vil selvopfattelsen og forventningen til egen mestring gradvist blive (Manger 2013: 275). Tilstanden kan i yderste konsekvens resultere i ”at eleverne udvikler sig til personer, som både forventer og accepterer nederlag” (Manger 2013: 275).

Årsagen til at nogle elever udvikler denne tilstand, kan dels ligge i manglende opbakning og støtte fra hjemmet, og til dels alt for støttende voksne – for eksempel forældrene, læreren eller pædagogen – der hjælper eleven ved det mindste udtryk for besvær med en opgave eller opgivelse overfor en opgave (Manger 2013: 276). På den måde får eleven ikke lov til selv at afprøve sine kompetencer og finde løsningsstrategier, men bliver bremset i denne udvikling.

Mestringsforventninger

Teoretikeren Albert Bandura taler om mestringsforventninger, der handler om, hvilke forventninger eleven har til at kunne mestre en opgave – høje eller lave. Elevens forventning til sin egen mestring er afgørende for, hvor motiveret eleven er for opgaven. Hvis eleven har gode forventninger til sin mestring, og dermed godt mener, at han/hun kan løse opgaven, idet sværhedsgraden ikke vurderes som for svær, vil eleven have stor motivation for opgaven. I modsat fald, hvis eleven vurderer opgavens sværhedsgrad for stor i forhold til egne kompetencer, vil eleven ikke føle sig meget motiveret for at gå i gang med opgaven. Bandura mener dog ikke kun, det er elevens forventninger til sin mestring i forhold til den specifikke opgave, der har betydning for, i hvilken grad eleven er motiveret for opgaven, han mener også at elevens forventninger til resultatet, har en betydning for elevens motivation. Eleven skal på den måde både have følelsen af at kunne mestre opgavetyper, men også at der vil komme et tilfredsstillende resultat ud af arbejdet. Disse forventninger vil tilsammen – i så fald de er positive – understøtte elevens motivation (Imsen 2006: 402-403).

Fra teori til praksis

Peters case, mener jeg, kan fortolkes som et eksempel på tillært hjælpeløshed. Som det fremgår i casen, er Peter meget passiv i undervisningen – i hvert fald i forhold til det faglige. Når jeg forsøgte at hjælpe ham i gang, oplevede jeg ham opfatte sig selv som fagligt svag, og have lave forventninger til sin egen mestring. Det kom blandt andet til udtryk, ved at han ofte fortalte mig, at han ikke kunne, eller hvis jeg prøvede at omformulere opgaven, eller dele den op i mindre bidder og formulerede spørgsmål til den, for at hjælpe ham på vej, svarede han oftest: ”Det ved jeg ikke”, – i begyndelsen af timen ofte i en afslappet og lige glad tone, og som timen skred frem, i en mere irriteret og frustreret tone. Dette tænker jeg skyldes, at jeg igen timen – fra hans synsfelt – var blevet ved med at presse ham til noget, han ikke mente, han kunne eller ville komme til at kunne. På den måde kom det blandt andet til udtryk, at Peter var blevet meget optaget af sin egen utilstrækkelighed i forhold til det faglige – hvilket har gjort ham passiv.

Jeg kender ikke til Peters forhistorie i skolen, og ved ikke om han har haft mange nederlag rent fagligt, ved at være det man betegner som en svag elev, men jeg kunne forstå, at han ikke havde lavet meget skolearbejde i 4. klasse. Men jeg kunne også forstå på læreren, at hun anså hans faglige kompetencer for højere, end han selv gjorde.

Når jeg talte med Peter om at lave opgaverne og være mere aktiv, var det tydeligt, at han ikke selv kunne se, hvordan han skulle komme videre. Det virkede som om, han på en måde havde accepteret, at han bare ikke var fagligt stærk i skolen. Det kom blandt andet til udtryk ved, at han udviste stor ligegyldighed overfor skolen. Ligeledes var hans svar i forhold til det ofte: ”Det ved jeg ikke”. På den måde fastholdt Peter sig selv i tilstanden.

I forhold til at mestre og løse opgaver skete det engang imellem, at han mestrede en opgave eller en del af en opgave, hvorefter jeg eller læreren ofte roste ham. Peters reaktion var i disse situationer ofte, at han affærdigede dette med, at han havde fået hjælp eller lignende forklaring.

Årsagen til Peters ”tilstand” er svært at sige noget retvisende om, da jeg ikke har kendskab til hans forhistorie i skolen rent fagligt i forhold til nederlag, og heller ikke til hvor støttende hjemmet er i forhold til hans faglige udvikling i skolen. Så det er svært at sige, om årsagen skal findes der. Men i forhold til skolen og den 4. klasse han går i nu, har læreren udtrykt, at hun har forsøgt at hjælpe ham og motivere ham på mange forskellige måder, og i den udstrækning der var tid til ham i undervisningen i forhold til de andre elever i klassen. Og uden at vide noget med sikkerhed, kunne dette måske være årsagen – hvis læreren og andre voksne har været for støttende, og ikke har givet ham rum til selv at udforske forskellige løsningsstrategier, og derved afprøve sine kompetencer, og derigennem få et mere realistisk syn på dem.

Afhjælpning – ændring af elevens forventninger til mestring

I forhold til casen og begrebet tillært hjælpeløshed er det klart, at Peters mestringsforventninger er meget lave. Han anser ikke sine faglige kompetencer som tilstrækkelige i forhold til det niveau, der sættes i klassen og for 4. klassetrin. Han vurderer både, at hans kompetencer for at mestre opgaverne er lave, og også at resultatet ikke vil blive tilfredsstillende. Som jeg nævnte tidligere, mener Peters lærer, at hans faglige kompetencer er bedre, end han selv vurderer dem. Derfor kunne det tyde på, at Peter har fået en fordrejet og urealistisk opfattelse af egne kompetencer, hvilket betyder, at han vurderer dem for lavt. På den baggrund og med brug af Banduras teori om mestringsforventninger, mener jeg, det lægger op til, at læreren må differentiere opgaverne til Peter, ved i begyndelsen at give ham opgaver med en lille sværhedsgrad – eller sagt på en anden måde, finde et niveau, hvor han ikke kan undgå at mestre opgaverne.

Derfra må sværhedsgraden i opgaverne langsomt hæves i takt med at Peters kompetencer udvikles og hans tro på sin mestring øges, da det jo reelt er Peters syn på egne kompetencer frem for hans reelle kompetencer, der er det egentlige problem i tilstanden tillært hjælpeløshed. Da tilstanden ifølge teorien er kommet som følge af oplevelsen af for mange nederlag rent fagligt, må ”kuren” derfor være det modsatte – en lang periode med mange positive oplevelser i forhold til det faglige i skolen. Ved langsomt at øge niveauet i opgaverne, må Peters tanker, i forhold til selv at kunne gøre en forskel overfor situationen, også udvikles. I relation til det, er det vigtigt at læreren er bevidst om dette forhold, og ikke lader Peter falde tilbage i overbevisningen om, at det er de ydre omstændigheder, der er skyld i, at han mestrer opgaverne. Derfor må læreren også være bevidst om ikke at støtte Peter for meget ved for eksempel at lave opgaverne sammen med ham. Han skal selv have lov til at prøve kræfter med opgaverne og finde løsningsstrategier. Læreren kan i stedet støtte ham ved i begyndelsen at hjælpe ham med at finde nogle løsningsstrategier, der generelt set virker for ham, så han på den måde bliver mere selvhjulpne i opgaveløsningen. På den måde kan læreren hjælpe til at aflære den tillærte hjælpeløshed.

Tillært hjælpeløshed er ikke en tilstand eleven kommer i fra den ene dag til den anden, det sker over længere tid. Derfor vil forløbet med at få eleven ud af det igen, også løbe over en længere periode. Præcis hvor lang tid der skal til, tror jeg, er individuelt fra elev til elev. Men jeg er sikker på, det kan lykkes.

Sammenfatning

Tillært hjælpeløshed er et begreb, der hænger sammen med motivation på den måde, at hvor motivation betegner en bevæggrund til adfærd eller handling, betegner tillært hjælpeløshed nærmest det modsatte – en total mangel på motivation. Tilstanden eller fænomenet kan for eksempel opstå, hvis eleven oplever mange nederlag i forsøget på at mestre opgaver, i sammenhæng med en alt for støttende eller med en mangelfuld opbakning og støtte til det, eleven gerne vil mestre. En elev med tillært hjælpeløshed er derved kendetegnet ved, at han helt har mistet troen på egne kompetencer. Dette stemmer ofte ikke overens med elevens reelle kompetencer. Men eleven har fået et meget negativt syn på egne kompetencer, og det er det, der er den egentlige problemstilling. Eleven begynder at fokusere meget på dette, og bliver meget optaget af sin egen utilstrækkelighed. Dette gør eleven passiv, og det er læringshæmmende for videre faglige udvikling. Men ved at give eleven opgaver med en lav sværhedsgrad, og langsomt øge det, kan elevens mestringsforventninger også øges, og kan over tid afhjælpe fænomenet.

Perspektivering

Begrebet kan perspektiveres til emner omkring selvets oplevelse af sig selv – f.eks. selvopfattelse, selvværd, selvtillid – da tillært hjælpeløshed bunder i en manglende tro på egne kompetencer. Det vil derfor være relevant at arbejde med elevens selvopfattelse og herunder selvtillid og selvværd, da det ville kunne styrke eleven og elevens tro på egne kompetencer og oplevelse af dem.

Litteraturliste

Bakka, J., F. & Fivelsdal, E. (2010). **Organisationsteori – struktur, kultur, processer**. Handelshøjskolens Forlag.

Bitsch Olsen, P. & Pedersen, K. (2003). **Problemløst projektarbejde – en værktøjsbog**. Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, Knud (2006). **Læring**, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.

Imsen, G. (2006). **Elevers verden. Indføring i pædagogisk psykologi**, Gyldendal, Nordisk Forlag A/S, København.

Manger, T. (2013). Motivation og læring, i Terje Mange m.fl. (red.). **Livet i skolen**, Dafolo, Frederikshavn.

At bygge eller ikke at bygge et korthus - det stabile fundament som den bærende kraft

Maja Sander

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

Abstract

Hvis ikke man har indgående kendskab til hverdagen, som den ser ud i de danske folkeskoler, kan man opretholde et forkert indtryk af, at lærerne beklager sig unødvendigt. For hvor svært kan det lige være at undervise - det faglige niveau er, særligt hos de yngre elever, jo ikke den store udfordring. En undersøgelse foretaget i forbindelse med et projektarbejde på Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser viser dog, at der er meget, meget mere i det. I den følgende artikel vil der, på baggrund af denne undersøgelse, blive redegjort for at relationer, ifølge de adspurgte folkeskolelærere, er umådeligt centrale for elevernes læring.

Fundamentale forudsætninger

I denne artikel vil jeg udlægge centrale delresultater af en analyse af lærer-elev-interaktioner fra en indskolingskontekst på en nordjysk folkeskole. Denne analyse er baseret på observationer i henholdsvis en 0., 1. og en 2. klasse, samt opfølgende interviews med fem af de lærere, der oftest optrådte i de forudgående observationer. Jeg gik ind til undersøgelsen, som blev foretaget 2013, med en forventning om, at observere en stor varietet af undervisningsmetoder centreret om at lære eleverne at læse, stave, regne og så videre, men blev overrasket over, at denne form for fag-faglighed i stort omfang fik tidsmæssigt baghjul af opbygningen af relationer elev-elev og lærer-elev imellem.

Skønt det faglige niveau i folkeskolens indskolingsklasser måske ikke er nogen udfordring for gennemsnitsdanskeren, er det ikke piece-of-cake at undervise de små elever. Netop i indskolingskonteksten finder det grundlæggende arbejde for al fremtidig skolegang sted, idet lærerne her vier store dele af deres tid og energi til at understøtte udviklingen af ikke bare elevernes faglige-, men også deres sociale og motoriske kompetencer.

I indskolingen skal eleverne lære at holde ordentligt på en blyant, at klippe i papir og forme tal og bogstaver, således at disse færdigheder kan bruges som afsæt i forhold til senere arbejde. Men igennem omtalte undersøgelse er det blevet klart for mig, at udviklingen af relationer er mindst lige så vigtigt, for ikke at sige meget vigtigere. Det skyldes, at disse fungerer som fundamentale forudsætninger for elevernes videre faglige udvikling.

Jeg vil i denne artikel trække på Jank og Meyers lærer- og elev-begreber (Jank & Meyer. 2006), Hans Gullestrups skel mellem manifest og ikke-manifest kultur (Gullestrup. 2007), samt Erving Goffmans ansigtsteori²(Goffman. 2004) i forbindelse med redegørelse og analyse i forhold til relationers betydning i folkeskolen. Førstnævnte vil blive introduceret i det følgende afsnit og vil på grund af simplicitet, derfor ikke blive beskrevet yderligere i dette afsnit.

² Jeg har i denne artikel for nemheds skyld valgt direkte at oversætte Goffmans begreb "face" til "ansigt", omend de to ord i et vist omfang har forskellige konnotationer.

Teorien indhentet fra henholdsvis Gullestrup og Goffman vil jeg derimod gerne knytte et par ord til, hvorfor jeg, ganske kort, vil introducere disse i det følgende.

Ifølge Hans Gullestrup kan kulturelle elementer deles op i manifeste (håndgribelige) og ikke-manifeste (uhåndgribelige). De ikke-manifeste elementer er mere dybtliggende i kulturen, end de manifeste elementer – de er en del af kernekulturen. Kernekultur kan ikke direkte observeres udefra, hvorfor den må kortlægges ved at spørge ind, og således undersøge den blandt deltagerne i kulturen (Gullestrup, 2007). Begrebet ikke-manifest kulturelement bruges i denne artikel til at beskrive den betydning, som informanterne tillægger relationer og arbejdet med disse, om end det ikke er synligt fra en udefrakommende.

Erving Goffmans ansigts-teori går i grove træk ud på, at alle mennesker har et 'ansigt' (et projekteret selvbillede baseret på anerkendt positiv social værdi). Individet er følelsesmæssigt knyttet til denne projektion af sit selv, hvorfor individet vil føle tryghed og velbehag, når andre mennesker går med på og accepterer individets selvfremsstilling. Når dette sker tales der om 'ansigtsbevarende handlinger'. Hvis individets 'ansigt' derimod udfordres gennem en 'ansigtstruende handling', kan det føre til ubehag for dette. Såfremt individet oplever vedvarende angreb på sit 'ansigt' gennem 'ansigtstruende handlinger', kan det føre til 'ansigtstab'. Dette vil ikke opleves som værende positivt for individet, der derfor ofte vil opleve forvirring og ubehag i forbindelse med 'ansigtstruende handlinger'. I sidste udstrækning kan 'ansigtstruende handlinger' føre til, at det ansigtstabsende individ bliver ude af stand til at deltage yderligere i interaktionen. Når 'ansigtstruende handlinger' bliver udført vil det dog ikke kun føre til skade på individet, men også på relationen mellem den ansigtstruende og den ansigtstruede. Derfor er det vigtigt for samtalepartnere at undgå at true hinandens ansigt, såfremt en god relation ønsket udviklet og opretholdt (Goffman, 2004). I denne artikel vil Goffmans ansigts-teori blive brugt til at sige noget om lærerens handlemuligheder i forhold til deres elever, såfremt de ønsker en god relation til disse.

Relationer

Som nævnt ovenfor består empirien, der ligger til baggrund for denne artikel af observationer og interviews, der er foretaget med et antal folkeskolelærere på baggrund af de fornævnte forudgående observationer. I et af disse foretagne interviews udtaler en lærer, der fungerer som klasselærer for 26 elever i en 2. klasse, at relationer er strengt nødvendige ”ja, jamen, for at de i det hele taget er klar til at tage imod indlæring ikke også” (Lærer 4).

Denne lærer, der i artiklen er anonymiseret som 'Lærer 4' (L4), bliver bakket op af en gruppe lærerkolleger. Alle disse lærere arbejder med skolens yngste elever, enten i form af den samme 2. klasse (Lærer 1 og Lærer 5), en 1. klasse (Lærer 5 og Lærer 3) eller i en 0. klasse (Lærer 2). Der er fem undervisere i alt, og de ligger alle stor vægt på udviklingen af relationer mellem og til eleverne, idet de anser disse som værende rammesættende for undervisningskonteksten. Et godt eksempel på denne rammesættelse er følgende udtalelse fra 'Lærer 2'.

”jamen der har jeg nok bare sådan en eller anden.. gensidig resp altså det men det er jo altså også hvis de kan mærke at jeg også modsat så kan gøre noget sjovt sammen med dem og sådan no[get] så det for mig er det meget meget vigtigt at man finder den balance hvor de også får noget af mig men så kan jeg bestemt også forlange noget af dem ikke. stiller krav til dem fordi det er enormt vigtigt ” (Lærer 2)

I dette citat forklarer 'Lærer 2', at der er tale om en gensidig relation mellem lærer og elev, hvor begge parter får noget ud af at indgå i den indbyrdes relation. Dette stemmer godt overens med Jank og Meyers (2006) lærer og elev-grundbegreber. Ifølge Jank og Meyer er elever nemlig "mennesker, der lader lærere bistå sig med læring" (Jank & Meyer, 2006: 43ff), mens lærere er "mennesker, der bistår elever med læring" (Jank & Meyer, 2006: 43ff). Således indgår de to elementer i en form for symbiose, idet de to begrebers eksistensberettigelse skyldes deres indbyrdes relation.

'Lærer 4' giver udtryk af at være enig med 'Lærer 2' i, at der er tale om et indbyrdes afhængighedsforhold, idet denne arbejder ud fra en tro på, at det er nødvendigt at give af sig selv, for at få igen fra eleverne og i sidste ende nå et punkt, hvor den faglige undervisning kan finde sted. Dette eksemplificeres i det følgende citat, hvor 'Lærer 2' fortæller om nylige oplevelser, med henholdsvis praktikanter og en ny lærer i klassen, hvor disse har forsøgt at iværksætte fag-faglig undervisning uden at opbygge relationer til klassens elever.

"ehm det var ikke kun det, der det var også det, jeg sagde til de studerende (red. lærerstuderende) fordi puha, der i starten det var godt nok svært fordi, åh, at skulle være der ikke også og sidde og egentlig, så er det jo ikke sådan at, at jeg skal være tilstede når der er praktikanter, men det havde jeg sagt til dem at jeg ville være ehh, og jeg synes at det var frygtelig, frygtelig svært fordi, også med "Lærer 6" (red. ny underviser) ikke for at udlevere med sådan er det altså at fokus var på det faglige og så troede man bare børnene ville sætte sig ned og lytte efter, nej, der skal godt nok mere til ikke også og man skal bruge man skal bruge sig selv" (Lærer 2)

'Lærer 2' siger i dette citat, at såfremt en ny underviser tror, at undervisning omhandler ren og skær faglighed, så tages denne fejl. Derimod er det nødvendigt for en lærer at give af sig selv og således udvikle relationen til eleverne, hvis undervisningen skal lykkes.

Mere end skolelærdom

De to nyest uddannede undervisere (Lærer 1 og Lærer 5) italesatte i interviewene ikke relations betydning i samme omfang, som de mere erfarne lærere. Men da jeg i interviewkonteksten, med baggrund i mine observationer af deres omgang med eleverne, spurgte direkte ind til dem begge to, blev det klart, at den relationelle del også i stort omfang spillede ind i deres undervisning, om end de oplevede, at det var langt mere instinktivt end det var reflekteret. Eksempelvis udlægger 'Lærer 5', at hun oplever det som værende del af en gensidighed med eleverne.

"jeg føler et eller andet sted, at så kender de mig, det er jo ikke alt jeg fortæller dem, men eh jamen det ved jeg ikke, de fortæller jo også meget om deres familier og så har jeg lidt, jamen jeg vil da også gerne fortælle om min ikke" (Lærer 5)

Denne implicitte gensidighed tolker jeg som værende en ikke-manifest del (Gullestrup, 2007) af den kultur som 'Lærer 5', er en del af. Denne kan således ikke reagere anderledes, uden at det ville blive opfattet som unaturligt. Såfremt 'Lærer 5' dog alligevel valgte ikke at respondere passende på elevernes deling, ville dette kunne skabe en utryghed hos sidstnævnte. Der ville, med Erving Goffmans udtryk, være tale om en 'ansigtstruende handling' (Goffman, 2004), idet 'Lærer 5' i så fald vil have afvist elevernes opfattelse af den sociale situation og risikeret 'ansigtstab' og ubehag hos eleverne, hvilket vil kunne føre til modstand mod at indgå i en fremtidig undervisningsrelation. Den fulde udstrækning af denne tolkning fører således

til, at relationerne i indskolingskonteksten er absolut nødvendige, for at eleverne skal være trygge, samt klare til at lære, og sidst men ikke mindst for at skolen skal kunne fungere og udfylde sig formål.

Relationerne, der dannes i skolekonteksten, strækker sig dog også udover de rent formelle lærer-elev interaktioner, og kan i visse tilfælde få personlig betydning for de involverede individer. Det skyldes, at relationerne ikke ophæves uden videre, når det formelle lærer-elev-forhold har nået sin 'udløbsdato' (med udløbsdato menes her, det tidspunkt, hvor en af partnerne bevæger sig uden for rammen for den lærer-elev-relation, der er udspecificeret ovenfor (Det kan eksempelvis være når eleven skifter klassetrin, læreren skifter klasse eller en af parterne ikke længere er en del af skolekonteksten). Eksempelvis fortæller 'Lærer 2', at eleverne stadig kommer til hende i tiden efter 0. klasse.

"jeg kan jo se alle de børn, jeg sluser ud, også de kommer jo igen og igen, og er der nogen konflikter så er det mig de kommer hen til for de ved ethundredeogfem procent, hvor de har mig" (Lærer 2).

'Lærer 3' oplever ligeledes, at relationen kan overleve interaktionens formelle udløbsdato, idet denne, som det ses af det følgende uddrag, stadig oplever at være investeret i sine elever mange år efter endt skolegang.

"jeg ehm bliver glad når jeg går ned gennem byen i "bynavn", og at de stadigvæk, nogen af dem jeg havde, kommer hen og klapper mig på skulderen og siger hej "Lærer 3" hva, bor du i "bynavn" endnu, altså og og vi snakker om, og eh det synes jeg stadigvæk er rart, fordi jeg kan se, at de er kommet videre i deres liv, og de har det godt, og de viser mig deres børn og sådan nogle ting der" (Lærer 3)

Afslutning

Jeg argumenterer på baggrund af den overstående analyse for, at relationer elever og lærere imellem er grundlæggende centrale elementer, der nødvendigvis må arbejdes med, specielt i folkeskolens små klasser. Ikke kun fordi det er rart med gode relationer, men fordi det er en basisdel af det menneskelige samvær, og ligger som en del af de implicite regler i kulturen, der gør at vi oplever interaktionen med andre som værende tryk. Når eleverne ikke skal bruge tid på at bekymre sig og være utrygge, efterlader det dem energi og plads til at fokusere på at lære og dygtiggøre sig. Opbygning og vedligeholdelse af relationer, samt tryk er således det stabile fundament, der fungerer som bærende kraft i elevernes videre tilegnelsesprocesser, således at det undgås, at de står tilbage med et læringsgrundlag, der kan pustes omkuld som et ustabil korthus.

Referencer

- Goffman, E. (2004). **Social samhandling og mikrosociologi**. Hans Reitzels forlag.
- Gullestrup, H. (2007). **Kulturanalyse – en vej til tværkulturel forståelse**. Akademisk forlag.
- Jank, W. & Meyer, H. (2006). **Didaktiske modeller**. Gyldendal.

På en gang indenfor og udenfor skolens mure

- mødet med en praksiskontekst

Maja Sander

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

Abstract

Ved starten af 9. semester på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser forekom det at finde en relevant praksiskontekst at være meget overvældende. At skabe kontakt og for første gang få adgang til en praksis kan, som studerende, fremstå som en stor udfordring – indtil det lykkes. Mange ansøgninger kan sendes afsted uden at man får svar. Men ved personligt at møde op og møde aktørerne i den potentielle praksiskontekst, viser man lige det ekstra engagement, som kan gøre hele forskellen, samtidig med at man opbygger en dybere forståelse af denne.

At stå på egne ben

En ting er at skrive et eksamensprojekt baseret på et hypotetisk selvgenereret casescenario. En hel anden ting er, når man som studerende får mulighed for at indgå i en reel praksissammenhæng og opleve, hvordan virkeligheden indbefatter en kompleksitet, der langt overstiger noget, man selv kunne have fabrikeret i et case-scenario. Men hvordan får man adgang til en kontekst, og det der sker i den? Det var ved starten af 9. semester, og modulet 'Læring og forandring i praksis', en hyppigt tilbagevendende bekymring for mig selv og flere af mine medstuderende. I denne artikel vil jeg kort beskrive mine personlige bestræbelser på at få adgang til en praksiskontekst. Fokus for denne artikel vil derfor være nogle af de refleksioner, som jeg har gjort mig og de oplevelser jeg har haft i forbindelse med semesteret.

I forbindelse med modulet 'Læring og forandring i praksis' på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser, var jeg så heldig at få lov til at tage del i hverdagen blandt 0. til 2. klasse på en folkeskole. Efter i en periode skriftligt at have forsøgt at skabe kontakt til forskellige praksiskontekster uden stor succes, besluttede jeg mig for at møde op det næste sted og stå ansigt til ansigt med administrationen, og således præsentere mig selv og mit ærinde. Denne investering bar frugt, idet jeg fra første møde med det nye sted blev budt velkommen og mødt med stor entusiasme af skolens ledelse.

Relationen til praksis

Selvom jeg dermed officielt fik adgang til praksiskonteksten, oplevede jeg dog stadig barrierer for min undersøgelse. En folkeskole har, ligesom de fleste andre organisationer, flere forskellige 'lag' i organisationens struktur, hvorfor der kan opleves forskellige interne stemninger. I mit tilfælde fik jeg, som nævnt, i første omgang kontakt til skolens ledelse. På denne baggrund blev der, efter en telefonisk samtale med skolelederen, afholdt et møde med denne og en anden af skolens ledere. Til mødet gav de to mig således en indføring i skolens værdis-

grundlag, samt en introduktion til spændevidden indenfor skolens pædagogiske projekter. Først efter dette, og igennem ledernes introduktion, fik jeg adgang til skolens lærerstab, hvis interaktion med eleverne blev fokus for min undersøgelse.

Fra skolens ledelse oplevede jeg en tydelig målrettethed, innovationsparathed og et klart ønske om at få en fordel af samarbejdet med mig. Allerede inden jeg mødtes med lærerkollegiet var jeg dog klar over, at underviserne muligvis ville kunne anskue mig mindre positivt, idet mit virke potentielt ville kunne være kulturpåvirkende (jf. Gullestrup 2003). På denne baggrund var der en chance for at undervisernes hverdag og omgang med eleverne ville kunne berøres af min tilstedeværelse, samt resultaterne af min undersøgelse. Med en forståelse af, at jeg med min deltagelse i undervisningskonteksten eventuelt ville kunne forekomme som værende en unødvendig klods om benet for underviserne, valgte jeg bevidst i forbindelse med mit første møde med underviserne, at fremhæve min fleksibilitet i forhold til deres praksis. Samtidig gjorde jeg meget ud af at understrege, at jeg ikke var specialist i forhold til folkeskolen eller undervisning. Derimod fremhævede jeg hvorledes min tilstedeværelse i stort omfang var drevet af nysgerrig, et ønske om at forstå samt om at lære mere, hvorfor jeg havde brug for deres hjælp. Min strategi gik således bevidst på at nedtone mig selv, samt at anerkende underviserne. Samtidig arbejdede jeg med at nedtone min forbindelse til universitetet og fremhæve min rolle som studerende. Dette skyldtes blandt andet, at skolelederen ved første møde introducerede mig, ikke som studerende, men som Maja fra Aalborg Universitet. Denne tilknytning til universitetet fordrer en potentiel magt og autoritet, i kraft af at universitetet er en anerkendt forskningsinstitution. Dermed handlede den bevidste benyttelse af en nedtoningsstrategi om, at jeg ikke ønskede at denne tilknytning skulle influere min interaktion med fremtidige informanter, mere end højest nødvendigt.

Baggrunden for dette var en forhåbning om at opstarte et samarbejde, baseret på en mere jævnbyrdig position, underviser og undersøger imellem. Jeg forsøgte således, igennem disse tiltag, at blive lukket ind i lærergruppen, således at jeg ville kunne undersøge deres sociale praksiskonstruktioner indefra. Tanken bag dette forsøg på at skabe et mere jævnbyrdigt samarbejde var både at få underviseren til at anskue min tilstedeværelse positivt, samt at opbygge en nuanceret forståelse af den kultur og de værdier, som det fremtidige læringsdesign ville skulle leve op til for at blive accepteret af modtagerne (Gullestrup 2003).

I min bestræbelse for at få adgang til lærergruppen valgte jeg også at påtage mig en rolle, hvor jeg tilbød underviserne sparring og respons på mine oplevelser, samt en afrapportering af projektets endelige resultat, til gengæld for deres samarbejde. Således kom jeg til at indgå som den ene part i en grupperelation med underviserne, idet vi, i overensstemmelse med Gjørund og Husebys gruppedefinition, således blev indbyrdes afhængige af og fik mulighed for at påvirke hinanden i den sociale interaktion (Gjørund & Huseby 2009).

Før jeg fik skabt direkte kontakt til bestemte undervisere, blev jeg, af skolens pædagogiske leder, inviteret til en mængde personalemøder. Til at begynde med var jeg usikker på, hvordan jeg helt præcist ville gribe min undersøgelse an. Men jeg så dog min tilstedeværelse ved møderne som en chance for at vejre stemningen i forhold til min tilstedeværelse på skolen, samt at undersøge nogle af undervisernes udfordringer, deres dynamik, samt de generelle forhold på skolen. Desuden håbede jeg, at det ville skabe positivitet omkring min tilstedeværelse på skolen, fordi lærerne således lærte mig at kende. I forlængelse af dette oplevede jeg desuden, at visse af lærerne gradvist gik fra at se lidt skeptisk på mig til at opfatte mig som en potentiel ressource, idet de begyndte at inkludere mig mere og mere i interaktionen, og spørge ind til min oplevelse af tingene i løbet af disse møder. På baggrund af min deltagelse på mø-

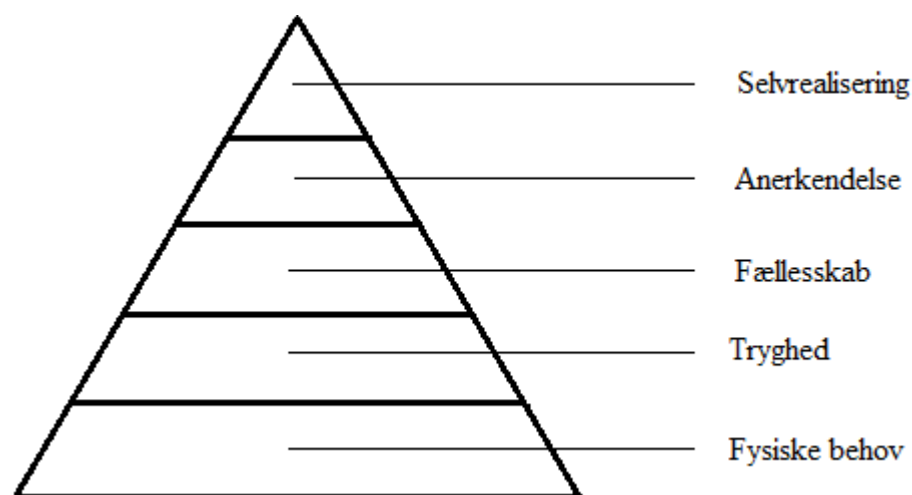
derne lærte jeg ydermere også lidt om underviserne, samt personalestabens indre dynamik. Denne viden kom jeg til at sætte stor pris på senere, da jeg, efter at have appelleret til den samlede lærerstab uden at få resultater, specifikt var i stand til at kontakte de undervisere, hvor jeg fornemmede, at der var størst chance for at få positive tilbagemeldinger i forhold til min deltagelse i deres undervisning.

Særlige behov

Mødedeltagelsen gav mig et noget anderledes blik på skolen, end det der var blevet udlagt af skolens ledelse. De enkelte undervisere delte langt fra administrationens positivitet og frem-syn. Derimod var to ting der fyldte rigtig meget i deres interaktion frygten for den kommende skolereform og en følelse af at være overbebyrdede. Følelsen af at være overbebyrdede, blev fremhævet som værende en slagside ved det stigende fokus på inklusion i folkeskolen. Hvor elever med særlige læringsrelaterede udfordringer tidligere blev taget ud af klassen, stod en enkelt lærer nu med så meget som 26 elever, hvoraf de 6 havde diagnosticerede vanskeligheder. Følelsen af at være overbebyrdede kom af, at underviserne nu oplevede at de forventedes at rumme alle eleverne i undervisningen, og samtidig opretholde en høj standart uden de rette midler til dette. Alle lærerne fremhævede en oplevelse af, at de gjorde deres bedste, men at det, desværre for eleverne, ikke altid var nok.

Hvad der yderligere førte til uro iblandt lærerstaben var skolens faldende elevtal. Et ofte om-diskuteret emne på møderne i dette efterår var således skolens markedsføring. Eftersom skolen i stigende grad blev valgt fra af forældre og børn i lokalmiljøet, blev det bestemt, at der skulle arbejdes med at markedsføre skolen og tydeliggøre dens styrkesider for således tiltrække nye elever. Dette var for lærerene en udfordring i sig selv, der styrkede en stigende følelse af utryghed og modløshed, idet lærerene oplevede det som en udfordring at blive bedt om at udpege skolens særlige styrkesider. Eksempelvis udtalte en betuttet underviser i denne forbindelse ”Jeg tror ikke, at vi er bedre end andre” og fik stor opbakning fra kollegaerne. Det førte til en tydeligt trykket stemning, idet det at blive fravalgt i skoledistriktet i sidste ende kan føre til skolelukning og lærerafskedigelser.

Ud fra disse ovenstående forhold fremstår det, at der i praksiskonteksten herskede bekymring, modløshed og utryghed blandt underviserne. Dette gjorde mig bekymret for min undersøgelse. Den stress og fremmedgørelse, som denne personalegruppe oplevede i deres hverdag – hvad enten det var i form af usikkerhed i forhold til, hvad der ville blive krævet af dem, hvad deres job skulle indebære i fremtiden eller deres fremtidige jobsikkerhed – havde desuden potentiale til at kunne belaste fremtidige samarbejdsrelationer (Petersen 2000). Dette betød, at jeg potentielt kunne have stået overfor noget af en udfordring i forhold til at skabe velvilje med hensyn til min undersøgelse. Min baggrund for at hævde dette er at finde i Abraham Maslows teori om menneskelige behov. Ifølge Maslows er menneskers behov rangeret i en bestemt orden i forhold til hinanden. Opsat i en pyramideform, som illustreret i figur 1, må behovene opfyldes nedefra. De første to behov er, til forskel fra de øvrige behov, mangelbehov som kan stilles. Således må fysiske behov, i form af eksempelvis sult og tørst, og et behov for tryghed, grundlæggende mættes før andre behov for fællesskab, anerkendelse og selvrealisering kan blive udtalte (Gjøsund og Huseby 2009). Når underviserne i praksiskonteksten således følte, at deres fremtidige ansættelser blev truede frygtede jeg, at denne utryghed ville føre til mangler i forhold til at få opfyldt tryghedsbehov. Såfremt dette var tilfældet, anså jeg det for værende en reel mulighed, at det ville komplicere arbejdet med at få undervisernes sammentyge i forhold til deltagelse i min undersøgelse.



Figur 1: Maslows behovspyramide (frit efter Gjørund & Huseby 2009: 35)

Ved at brug meget tid på forarbejde og efterstræbe at skabe en familiaritet og tryghed på baggrund af min deltagelse i et stort antal møder, samt efterfølgende at henvende mig direkte ansigt-til-ansigt til nogle af lærerne, lykkedes det til sidst at få en åbning til arbejdet i indskolingsafdelingen. Jeg opdagede snart, at denne afdeling i stort omfang bestod af en form for separat parallelmiljø til lærerværelset og resten af skolen. Blandt andet blev jeg her introduceret til en separat kaffestue. Ved at tilbringe frikvarterene i dette forum, oplevede jeg snart at flere undervisere tænde op og begyndte at henvende sig til mig, samt at inkludere mig med i deres samtaler. Da snakken igen faldt på min undersøgelse, var flere undervisere hurtige til at tilbyde deres hjælp og flere aftaler om deltagelse i undervisningen i denne afdeling blev truffet.

Hvis jeg skulle gøre det igen... og en afsluttende overvejelse

Der er mange ting, der er vigtige at overveje, samt holde in mente, i forbindelse med kontakt til en praksiskontekst. Ud fra mine oplevelser vil jeg dog konkludere, at den bedste og mest effektive måde at blive en del af en kontekst på, er at møde op fysisk. Både for at få fysisk adgang til praksiskonteksten og for at skabe de forbindelser, der er nødvendige for at en undersøgelse kan udføres. Derfor vil jeg råde fremtidige studerende til at forsøge sig med dette, så vidt det er muligt. Når du befinder dig overfor personer i konteksten, er de nødt til at tage stilling til din forespørgsel. Der er således også større chance for, at din henvendelse ikke forsvinder i mængden på vej til de personer eller den person, som kan se fordel i at tage imod dit tilbud.

Det at tilfredsstille både universitetet og praksiskontekst kan dog være kompliceret, idet studiet fordrer en forskertilgang. Derimod har praksiskonteksten måske en forventning om at den studerende påtager sig en mere konsulent-inspireret rolle. Såfremt dette sker, kan det være en stor fordel at holde de to roller adskilt, for således at leve bedst muligt op til de modstridende forventninger. Blandt andet kan det være en fordel ikke at aflevere semesterprojektet til praksiskonteksten. Dette projekt skal leve op til studieordningens bedømmelseskriterier, hvilket i nogle tilfælde kan føre til en præsentation af praksis, som ikke lever op til deltagerenes forståelseskonstruktion af denne. Dermed kan det potentielt ske, at der skabes konfrontationer mellem undersøger og praksis, således at oplevelsen bliver mindre positiv for de deltagende parter. Derimod kan det være en fordel at aftale en anden form for afrapportering af praksissemesteret med den undersøgte kontekst.

Referencer

Gjøsund, Peik & Huseby, Roar. (2009). **Gruppe og samspil: indføring i gruppepsykologi.**

Hans Reitzels forlag. København.

Petersen, Asger. (2000). **Fra jeg til vi.** Gyldendal

Gullestrup, Hans. (2003). **Kulturanalyse – en vej til tværkulturel forståelse.** Akademisk Forlag.

God ledelse er en gave vi giver hinanden

Christina Medom

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

Abstract

Artiklen beskæftiger sig med ledelse som enheden af [lederskab/følgeskab] som gensidigt betinger hinanden, hvis ledelse skal lykkes. Artiklen reflekterer over om lederens planlægning kan forstås som organisationsdidaktik og om der kunne være fordele i højere grad at involvere medarbejdere i lederudvikling.

Artiklens tema

På kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser har jeg beskæftiget mig med ledelse, læring og transfer i samarbejde med en offentlig organisation. En af de antagelser, som jeg behandlede i et empirisk projekt er, at ledelse er lig med enheden af [lederskab/følgeskab]. Pointen med denne konstruktion er, at lederskab og følgeskab er gensidigt afhængig, og ledere og medarbejdere gensidigt skaber hinandens betingelser for succes.

Min erfaring med ledelsesudvikling - både fra eget arbejdsliv og gennem uddannelsens praksisophold - er, at det er et eksklusivt felt som medarbejderne i begrænset omfang har adgang til og involveres i. Medarbejdere er blandt andet involveret gennem klima-målinger og MUS-samtaler. Derudover uddannes ledere med andre ledere, ledere holder møder med andre ledere, ledere er i netværk med andre ledere etc. Når der tales om ledelse er det ofte med fokus på lederen, ligesom udvikling af ledelse sker gennem lederen.

Forstås ledelse som en enhed af lederskab og følgeskab, der gensidigt forudsætter og betinger hinanden, giver det ikke mening at fokusere så entydigt på lederen. Dermed ikke sagt at leder og medarbejdere skal være ens og have de samme betingelser, men det kunne i høj grad give mening at inddrage medarbejderne i ledelsesudvikling. Det er dette forhold artiklen beskæftiger sig med.

Ledelse som enheden af [lederskab / følgeskab]

Som beskrevet beskæftigede jeg mig med lederudvikling og transfer og beskrev, med udgangspunkt i Luhmanns funktionelle analyse (Luhmann, 2000) hvordan tilsyneladende fælles kendetegn og begreber for ledelse i en organisation gav anledning til vidt forskellige ledelsespraksisser. (Medom 2014) Luhmanns funktionelle analyse tager udgangspunkt i at det der er (eksempelvis institutioner, ledelse etc), er der fordi det tjener en form for formål eller skal løse et problem, hvor det problem ledelse (blandt andet) skal løse er organisationsplanlægning – altså at skabe betingelser for at organisationens medlemmer bevæger sig i samme retning. Dette problem kan løses på forskellig vis, hvilket viser sig som forskellige ledelsespraksisser (Luhmann 2000, 91). Gennem funktionel analyse undersøges relationen mellem problemet (her organisationsplanlægning) og problemløsning (ledelsespraksis), hvorved får man blik for de problemperspektiver og –forståelser, der findes, og kan synliggøre hvilke konsekvenser forskellige forståelser og problemløsninger har (Luhmann 2000: 51). Eksempelvis får det stor

betydning om ledelsesopgaven løses ud fra en grundlæggende forståelse af organisationen som et sted, hvor alle skal trives, eller et sted hvor alle kompetencer skal i spil (Medom 2014).

Den grundlæggende forudsætning i projektet er, at ledelse er enheden af [lederskab/følgeskab]. Ledelse bliver således ikke kun et spørgsmål om den enkelte leders handlinger og kommunikation, men også et spørgsmål om, hvilke forudsætninger ledere og medarbejdere giver hinanden for at lede og følge. Ledelsespraksis i de tre cases, der anvendtes i projektet, gav tre meget forskellige betingelser for medarbejdernes muligheder for at yde følgeskab, hvilket igen virker tilbage på muligheden for at yde lederskab (Medom 2014).

I den aktuelle organisation har mange ledere enten diplomuddannelse i ledelse eller en anden form for lederuddannelse. De har ligeledes en høj grad af anvendte fælles begreber for ledelse og organisation. Man kan sige, at ledelse som profession har et veludviklet fagsprog i organisationen. Dette giver fordele i form af hurtig og effektiv kommunikation (Luhmann 2000: 175). Samtidig åbner det også for, at kommunikation bliver usammenlignelig. Det sker da den erfaringsvirkelighed begreberne indgår i, bestemmer hvilke forventninger, der kan stilles til begrebet (Luhmann 2000: 367). Det vil sige, at der er en fare for, at man på sin vis kan tale om det samme, uden overhovedet at referere til det samme.

Luhmann giver eksemplet med ordet ”sammenklapning”. I sig selv siger ordet intet før det knyttes på en erfaring; er det sammenklapning af en bog, er det rimelig ufarligt – er det derimod en liggestol, der klapper sammen, mens man sidder i den, rummer sammenklapning et vist faremoment. Ydermere har viden om sammenklapning af en bog absolut ingen praktisk relevans for håndtering af sammenklapning af en liggestol (Luhmann 2000: 367). På samme vis fremstår et ord som ”meningsskabelse” som essentielt for ledelse i organisationen. Når lederne definerer, hvornår ledelse lykkes, tilbyder hver leder sit eget perspektiv på dette. Hvert af disse perspektiver leder til forskellige muligheder for meningsskabelse og dermed for at lede og følge. Disse perspektiver spænder fra ledelse som et konfliktfyldt felt til ledelse som et udviklende felt (Medom 2014).

”Meningsskabelse” giver altså først forventningsmuligheder i det øjeblik, det sættes i en erfaringsammenhæng. Konteksten har en betydning for de begreber, der anvendes. Med konteksten menes ikke kun selve arbejdspladsen, dens funktion og sammensætning af medarbejdere. Der menes i høj grad også af den leder, som vurderer, hvori meningsskabelsen består. Består meningsskabelsen i at skabe dialog? Eller udvikling? Eller at have fokus på serviceydelsen? I at sætte rammer? Eller i at skabe gode interne relationer? Er den pågældende leder selv bevidst om, hvad meningsskabelsen tager udgangspunkt i? Det får især betydning for de medarbejdere, som skal yde følgeskab til den mening, der tilbydes.

På ledelsesfeltet er litteratur, kurser og uddannelse fyldt med tilbud om begreber, anvisninger, forståelser af, hvordan ledelse kan kvalificeres, effektiviseres, forbedres og så videre. Der er fokus på at omsætte den tillærte viden i praksis, og det er langt hen ad vejen den lærende leder, der bliver bærer af denne opgave. (Nyby & Eriksen 2013; Helth 2011)

I den aktuelle organisation foregår en stor del af de tiltag, der skal sikre transfer - altså at viden fra lederuddannelse omsættes til praksis - primært i lederkredse (Nyby & Eriksen 2013; Medom 2014). Omsætningen af viden til praksis ”hjemme på arbejdspladsen” bliver lederen i høj grad selv ansvarlig for. Dette er et forhold, der kunne tages højde for ved i højere grad at inddrage medarbejdere i lederudviklingen.

Lederudvikling i ledelsesrummet

Hvis vi vender tilbage til forståelsen, at ledelse består af enheden [lederskab/følgeskab] kunne det være rigtig interessant at flytte en del af læringsrummet for ledelse ud på arbejdspladserne og lade ledere og medarbejdere sammen arbejde med at skabe den ønskede ledelse.

Dette kunne eksempelvis foregå ved, at medarbejderne også får adgang til noget af den viden lederne får gennem uddannelse gennem mindre uddannelsesforløb. Det kunne ske ved at nogle af de reflektive læringsforløb der arbejdes med i organisationen flyttes fra lederkredsen ud på den enkelte arbejdsplads. Eller at ledelse som et fælles anliggende er på dagsordenen.

Igen skal det pointeres, at det ikke betyder, at ledere og medarbejdere skal være ens. De yder trods alt forskellige funktioner for organisationen, på samme vis som underviser og studerende yder noget forskelligt i undervisningen. Dog betyder det at ledelsesudvikling bliver en fællessag for medarbejdere og ledere: hvordan kan vi lære at give hinanden de bedste forudsætninger for at lykkes med henholdsvis lederskab og følgeskab?

I denne forståelse bliver god ledelse en gave, vi giver hinanden på arbejdspladsen.

Lederskab som planlægning

Vi leger nu for et øjeblik med hypotesen om, at lederskabets funktion består i at yde planlægning. I systemteoretisk optik er planlægning et systems selvbeskrivelse sat i fremtidsperspektiv. En beskrivelse af eksempelvis en institution kan umuligt rumme den kompleksitet institutionen indeholder. Der vil altså være forhold, som beskrivelsen ikke indeholder. Disse ubeskrivne forhold må der løbende ændres og tilpasses efter, efterhånden som de viser sig (Luhmann 2000: 534). Planlægning kan kun bestemme betingelserne for fremtidig handling, men kan ikke bestemme selve handlingen. I forsøget på at beskrive noget komplekst i en mere enkel form opstår også nye muligheder for at handle anderledes end planlagt (Luhmann 2000; 536). Samtidig rummer planlægning både mulighed for udførelse og modstand, da selve planlægningen også kan blive genstand for kommunikation (Luhmann 2000: 534). Lederskab som planlægning består således af på den ene side at have en sandsynlig, om end ikke udtømmende, idé om hvad der er aktuelt, og hvad der er muligt i organisationen. Samtidig muliggør denne reduktion af institutionens kompleksitet også aspekter, man som leder ikke havde forestillet sig, men må tage til efterretning og have fleksibilitet til i sin planlægning.

Ledelse sker altså langt hen ad vejen på samme præmisser som undervisning i systemteoretisk optik (Qvortrup & Wiberg 2013); man kan have en intention med lederskabet, men der er ingen garanti for at det lykkes og det afhænger af, at medarbejderne vil og kan deltage - lederskab er på samme vis som undervisning at muliggøre noget frem for noget andet. En muliggørelse som baseres på både intention, forudsætninger og forventninger og som i første omgang drejer sig om at kommunikation overhovedet gøres mulig (Qvortrup & Wiberg 2013: 414).

Ligesom forventningsafstemning kan være en vigtig del af at muliggøre læring i undervisning (Qvortrup & Wiberg 2013: 414) kan det ligeledes være en vigtig del af ledelse: er vi enige om hvad der skal ske, hvordan, hvorfor, med hvem og hvornår - og fremgår det af den planlægning lederen yder? Hvilken mening tilbydes og hvilke forventninger stiller det til henholdsvis lederskab og følgeskab?

I et systemteoretisk perspektiv kunne lederskabets arbejde med at skabe forudsætninger for følgeskab (planlægning) måske ligefrem forstås som organisationsdidaktik, det vil sige som "praksisrettet planlægning og beslutningstagning" (Qvortrup & Wiberg 2013: 293).

I den forståelse peges der igen tilbage på, at lederen må arbejde med, hvordan lederskab skaber betingelser for, at man på arbejdspladsen kan give hinanden god ledelse, og at det er nødvendigt at inddrage medarbejderne i denne proces.

Referencer

- Helth, P. (red.) (2011). **Ledelse og læring i praksis**, Samfundslitteratur, Frederiksberg C
- Luhmann, N. (2000). **Sociale Systemer – grundrids til en almen teori**, Hans Reitzels Forlag, København
- Nyby, J. & Eriksen, R. K. (2013). **Hvordan giver lederuddannelse endnu større værdi i organisationen?** i HR-Chefen
- Qvortrup, A. & Wiberg, M. (red.) (2013). **Læringsteori & didaktik**, Hans Reitzels Forlag, København

Kulturen på kompetencecentret

– en analyse af en skolekultur

Kristina Larsen

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

Abstract

Denne artikel omhandler specialundervisningsområdet i folkeskolen, og de både organiserende, strukturelle og kulturelle ændringer, der er på området. Ud fra et interview og efterfølgende analyse af en skoles kultur, vil jeg se på, om der er tale om en multikultur i relation til specialundervisningen på skolen og skolen som sådan eller ej. Jeg vil bruge Edgar Scheins kulturanalysemodel til at afdække kulturen.

Specialundervisning i folkeskolen

Specialundervisningsområdet i folkeskolen er et område, der vokser, får mere og mere opmærksomhed, og tillige udvikles mere og mere. Sidste skud på stammen var, da man i kommuneaftalen for 2012 blev enige om – KL og regeringen imellem – at: ”der skal ske en omstilling af specialundervisningsområdet, så en stigende del af eleverne inkluderes” (Undervisningsministeriet 2012). Flere elever, der har brug for ekstra støtte fagligt eller socialt, skal inkluderes i undervisningen i stedet for at trækkes ud af klassen fastlagte timer om ugen, og modtage ekstra separat tilrettelagt undervisning udenfor klasseværelset. Den nuværende regering gerne gøre op med hidtidig praksis, og har derfor som målsætning i regeringsgrundlaget i relation til specialundervisning at skabe en folkeskole hvor: ”færre elever modtager specialundervisning og flere inkluderes i den almindelige undervisning med de nødvendige støtteforanstaltninger og faglige udfordringer” (Undervisningsministeriet 2012). Dette førte til, at der i foråret 2012 blev vedtaget en lovændring i forhold til øget inklusion i skoler, dagtilbud og andre fritidstilbud, og der blev ligeledes fremsat et mål om, at 96 procent af alle elever skal inkluderes i deres klasser i 2015 (Undervisningsministeriet 2012).

Inklusion er derfor blevet det nye modeord indenfor specialundervisningen, og blevet buddet på løsningen på det stigende antal elever, der henvises til skolernes specialundervisningstilbud.

I Aalborg Kommune havde man allerede i 2010 fokus på inklusionsbegrebet. I kommunens beskrivelse af sin skolepolitik i hæftet ”Fælles Skolebeskrivelse 2010”, beskrives fire indsatsområder, herunder inklusion ([Aalborg Kommune 2010](#)).

Specialundervisningsområdet i folkeskolen har udviklet sig meget i de sidste ti til tyve år – det samme har kulturen. Fra i 1990'erne at hedde et støttecenter, hvor undervisningen oftest fandt sted i et andet lokale på skolen end klasseværelset - hvilket betød, at de elever, der modtog ekstraundervisningen, måtte tages ud af klasserne bestemte timer hver uge, og dermed gik glip af en del af klassens undervisning til fordel for støttetimerne -, har det udviklet sig til i dag at hedde kompetencecenter, og giver stadig støtte til elever med faglige eller sociale vanskeligheder. Men i dag er kompetencecenterets arbejde blevet meget mere fleksibel, og rykker nu ind i klassen til eleven, frem for at eleven tages ud af klassen.

Ser man godt efter, er der en del kulturelle ting på spil her. Fra 1990'erne til i dag er fokuset på eleven ændret, fra at eleven måtte komme til den særligt tilrettelagte undervisning, til at undervisningen nu kommer til eleven. Jeg vil i det følgende forsøge at udfolde kulturen på en folkeskole i Aalborg Kommune i relation til specialundervisningsområdet.

Jeg vil i det følgende ud fra min problemformulering forsøge at klarlægge: Hvordan kulturen på et kompetencecenter på en folkeskole i Aalborg Kommune kommer til udtryk, og skiller den sig ud fra den overordnede kultur på skolen? Jeg antager derfor, at der er forskel på den kultur, der kommer til udtryk på et kompetencecenter, og den kultur, der kommer til udtryk på resten af skolen.

Jeg har valgt at indsamle min empiri ved hjælp af et interview med en lærer og koordinator for kompetencecenteret på en folkeskole i Aalborg Kommune.

Kulturanalyse – i lyset af Schein

Som redskab til at analysere kulturen, har jeg valgt at tage udgangspunkt i Edgar Scheins kulturanalysemodel. Analysemodellen bruges dog oftest i forhold til virksomheder, men jeg mener dog også analysen kan bruges i forhold til analyse af skoler. Kulturanalysemodellen kan blandt andet sat i en pædagogisk kontekst "være i stand til at bidrage til: [...] en højere faglig bevidsthed af den pædagogiske sub-kultur i systemisk perspektiv" (Chemi 2011). I det følgende vil jeg kort præsentere Edgar Scheins kulturanalysemodel, og senere bruge denne til at analysere i forhold til min empiri.

I 1980'erne opstillede Edgar Schein en analysemodel for kulturer i organisationer, og definerede ligeså, hvad der for ham ligger i begrebet kultur. "Ifølge Schein er kultur et sæt normer, som deles i fællesskab, med henblik på at sikre strukturel stabilitet i gruppen og samtidig at integrere normerne i et større paradigme" (Chemi 2011). Som det ses, har Schein en bred og psykologisk forståelse af kulturbegrebet som fænomen, hvilket også udtrykkes i hans kulturanalysemodel (Figur 1).



Figur 1. Scheins kulturanalysemodel.

Modellen bruges både til at beskrive kulturen i en organisation, men kan også bruges som baggrundsviden i forhold til forandringsprocesser i organisationer. Modellen rummer en række kulturniveauer, der alle er med til at beskrive kulturen i den pågældende organisation. Den viser visuelt de forskellige kulturniveauer, der er i en organisationskultur, og beskriver hvordan de hænger sammen og interagerer med hinanden, og giver dermed et overblik over de

komplekse sammenhænge, der er på spil i kulturen i en organisation eller virksomhed. Dermed giver modellen også et overblik over de komplekse sammenhænge og udfordringer, der er i forhold til ledere, der vil forandre deres virksomhed. Modellen inddeler de komplekse sammenhænge en organisationskultur udgør i tre niveauer (Schein 2004: 26).

En væsentlig faktor i modellen er bevidsthedsniveauet i de tre lag i forhold til medarbejderne i organisationen. Hvis man ser modellen oppefra og ned, vil medarbejderne være mindre og mindre bevidste om de forskellige mekanismer og faktorer, der er på spil, jo længere man kommer ned i modellen, hvorimod de vil være fuldt bevidste om de forskellige mekanismer og faktorer der røre sig i det øverste lag, og til dels i det midterste lag (Schein 2004: 25ff).

Schein anskuer på den måde en organisationskultur som en harmonisk helhed, der tilstræber at være i balance. Når der så opstår ubalance i helheden, kan det være en fordel og et skridt på vejen til igen at skabe balance, at se på de elementer en organisationskultur består af.

Artefakter

Artefakter er det øverste niveau i Scheins model. Her er alle de observerbare faktorer i fokus. Det vil sige alle de fysiske og verbale elementer i en organisationskultur. Det er alt det man kan se og høre, når man kommer ind i organisationen. Det kan for eksempel være indretning, påklædning og kommunikationen i organisationen – herunder medarbejdernes interageren med hinanden og andre, omgangsformer, følelsesmæssige udfoldelser osv.. Men også sådan noget som dagsrytmen og traditioner er i fokus her (Schein 2004: 25ff).

Skueværdier

Det næste niveau i Scheins model er skueværdier. Her er organisationens erklærede værdier i fokus. Dette er ofte nedskrevne værdier, og vil ofte være at finde på en hjemmeside eller andet udgivet materiale om organisationen, da det blandt andet er det, organisationen fremhæver ved sig selv og binder sig op på. Derfor kan disse værdier kaldes skueværdier, da de ofte er opstillet til skue for andre. Disse værdier vil derfor også ofte være brede og generelle værdier, som også kan indeholde mål, filosofier eller strategier for organisationen. Da dette er organisationens ”ansigt ud ad til”, vil ordlyden i det nedskrevne værdisæt ofte også have et formelt professionelt udtryk. Ulempen ved store brede værdisæt er til tider, at det kan blive tomme værdier, og derfor ende med at blive mere en ideologi, et utopi af ambitioner, i stedet for nogle reelle og gældende værdier (Schein 2004: 28ff).

Grundlæggende antagelser

Det nederste niveau i Scheins model er de grundlæggende antagelser. Her er der fokus på de grundlæggende antagelser medarbejderne gør sig i en organisation, de uskrevne regler. Det er her alt det ligger, som medarbejderne ikke taler om, men bare går ud fra, at alle ved, forstår og er enige i. Det kan for eksempel være tabuer eller de faktiske værdier. Disse uskrevne regler er med til at angive samspillet mellem medarbejderne, og det er dermed her, der for alvor skal sættes ind, hvis man vil forandre noget i en organisation. Men det er også her, det bliver svært, da rigtig mange af disse grundlæggende antagelser er ubevidste, hvilket vil sige, at de fleste af medarbejderne, ikke er fuldt bevidste om de faktorer, der gør sig gældende her, da de er så godt integrerede i organisationens miljø. De forskellige attituder, der præger organisationen, er blevet normen over tid, derfor bliver disse antagelser usynlige eller ubevidste for medarbejderne i tidens løb, da de bliver en selvfølgelighed. Derfor er dette også det sværeste niveau i modellen at forstå, da mekanismerne og faktorerne her bliver usynlige for den almin-

delige medarbejder, og derfor svære at identificere og blive fuldt bevidst om (Schein 2004: 30ff).

At forandre en kultur i en organisation kan være meget kompliceret. Ledere kan have svært ved at forandre en kultur, hvis de ikke forholder sig bevidst til alle tre niveauer i modellen. Især det nederste og dybeste lag i modellen, grundlæggende antagelser, er vigtigt at være bevidst om, ellers vil der ske en skævvridning, og kulturen i organisationen vil kun blive forandret på overfladen. Det kan ske, hvis man i forandringen af organisationen kun forholder sig til de to øverste lag i modellen – artefakter og skueværdier. Disse to lag er også de lag, man kan 'se' og 'høre'. Derfor er de også de lag i kulturen, der er lettest at gå til og arbejde ud fra. Men ved kun at forholde sig til disse to lag ved kulturforandring af organisationen, forandres kulturen kun på overfladen, og dermed kun i de synlige ting i organisationen. Sådan en forandring bliver aldrig helt en forandring i kulturen i organisationen. For at gennemføre en vedvarende og forandret kultur, er lederen nødt til også at forholde sig til det nederste niveau – grundlæggende antagelser. Det er her, kulturen for alvor kan blive forandret. Men det er også det mest abstrakte niveau i modellen at se sin organisation igennem, da man her er nødt til at blive bevidst om det ubevidste, som kulturen tillader, at medarbejderne gør – eller netop ikke gør – i organisationen. Modellen er derfor med til at gøre forholdene i en kultur overskuelige og synlige (Bakka 2010; ([Net2change](#) 2013)).

Undersøgelsen – kompetencecenterets vs. skolekulturens udtryk

Som baggrund for denne artikel har jeg været ude på en folkeskole i Aalborg Kommune at foretage et interview med en indskolingslærer og koordinator for kompetencecenteret på den pågældende skole.

Overordnet kan kompetencecentre være struktureret på forskellig vis. Nogle skoler har valgt at nedlægge kompetencecenteret for i stedet at lægge opgaverne ud til lærerne selv, andre skoler har valgt at omlægge kompetencecenteret, så det består af vejledere indenfor forskellige områder – eksempelvis matematikvejleder, læsevejleder, inklusionsvejleder – som lærerne kan sparre med, og dermed ikke have et specifikt kompetence-center i fysisk forstand. Andre skoler, der har et kompetencecenter er fokus mere rettet mod, hvordan undervisningen skal tilrettelægges for at styrke de elever bedst muligt, der har brug for en ekstra indsats. På nogle skoler bliver de pågældende elever taget ud af undervisning i planlagte timer i løbet af ugen. På andre skoler gøres det anderledes – som på denne skole, jeg besøgte. Her har man valgt at have et kompetencecenter, og organiserer det således, at de lærere, der er tilknyttet, arbejder på kompetencecenteret halvtid, og den resterende tid bruges på ordinært lærerarbejde. I forhold til undervisningen har man valgt at have inklusion, som det bærende begreb, der spejler sig i al tilrettelæggelse af undervisningen på kompetencecenteret. Dette vil sige, at man forsøger så vidt muligt at undgå at tage eleverne ud af timerne, og i stedet hjælpe eleven i klassen. I stedet for at eleven skal komme hen til læreren på kompetencecenteret i bestemte timer, kommer læreren hen til eleven i klassen i bestemte timer, sidder ved eleven og hjælper med det igangværende arbejde. Hvis det så bliver nødvendigt, kan kompetencecenterlæreren og eleven gå udenfor klassen og sætte sig – for eksempel hvis eleven har brug for ro til arbejdet, eller har brug for særlig voksenkontakt osv. Men dette er et skøn og en vurdering.

Skolen har valgt denne tilrettelæggelse af kompetencecenteret, da man forsøger at gå væk fra det traditionelle fokus kompetencecentre ofte har haft i form af fokus på den enkelte elev, der har brug for støtte – individorienteret. I stedet forsøges at skabe et fokus på **hele** klassen som velfungerende, ved at gå fra det individorienterede til at tænke mere i et klasse-tilhørsforhold – helhedsorienteret. Klassens lærer taler derfor med klassen om, hvad kompetencecenteret er, og at den pågældende elev har brug for lidt ekstra støtte, og sætter dette i forhold til andre dagligdags ting, hvor man kan have brug for lidt hjælp for eksempel tandlægebesøg, og forsøger dermed at afmystificere det for de andre elever, og gøre det til en naturlig ting. At kompetencecenterlærerne er med i timerne, kræver både en særlig organisering lærerne og kompetencecenteret imellem, men er også med til at skabe et bedre fællesskab og dermed en bedre trivsel i klasserne, og dermed mindre stigmatisering af den enkelte elev, der har brug for ekstra støtte, da eleven bliver inkluderet i fællesskabet. Da lærerne på kompetencecenteret forsøger at lægge så meget af undervisningen/støtten i klasserne som muligt, er normerne og reglerne for samvær de samme på kompetencecenteret som på resten af skolen.

I forhold til Scheins kulturanalysemodel er der her tale om de strukturer, der er lettilgængelige og synlige i organisationen, artefakterne. Her ses det, hvordan skolen har valgt at organisere og strukturere kompetencecenteret og dets ressourcer. Ligeledes ses det, hvordan lærerne, som en del af kommunikationen på skolen, og en del af processen i forhold til samarbejdet mellem klasse og kompetencecenter, taler med klassen, hvis en elev i klassen har brug for kompetencecenterets støtte. På samme måde er kompetencecenterlærerens tilstedeværelse i klassen i udvalgte støttetimer ligeledes et udtryk for kompetencecenterets strukturer, og dermed en synlig del af processen, men det er lige såvel et udtryk for skolens synlige struktur og adfærd i forhold til inklusionsbegrebet. Desuden kommer kompetencecenterets og skolens målsætninger her til udtryk, idet det ses, hvordan strategien i forhold til inklusionsbegrebet gribes an. Det Schein kalder skueværdier. Dette kommer til udtryk i form af skolens og kompetencecenterets helhedsorienterede filosofi i relation til kompetencecenterets arbejde med klassetilhørsforholdet i klasserne i forhold til de elever, der skal støttes. Kompetencecenteret forsøger derved at fjerne sig fra en individorienteret tilgang i arbejdet – en tilgang der tidligere har været fremherskende på kompetencecenteret.

Paradigmeskifte og LP-modellen

I forhold til lærernes tilgang til eleverne pointerer læreren under interviewet, at der her indenfor den sidste årrække er sket et paradigmeskifte. Førhen havde skolen fokus på, hvad eleven **ikke** kan – nu har skolen mere fokus på hvad eleven *kan*, og herunder at få elevernes opmærksomhed rettet hen på deres egen faglige udvikling og udviklingsryk. Dette gøres overordnet for at styrke eleverne, men også ud fra en tankegang om at skabe trivsel, da det har indflydelse på læringen. Det er ikke let at ændre den grundlæggende tankegang, blandt lærerne på skolen, i forhold til synet og tilgangen til eleverne. Lærerne har selv været elever en gang, hvor elevsynet bar stort præg af fokus på det, eleven **ikke** kan. Disse oplevelser har naturligvis præget lærerne i forhold til deres profession i dag, men skolen forsøger dog alligevel samlet blandt lærerne at gøre en stor indsats i forhold til grundlæggende at ændre synet, fokusområderne og tilgangen til eleverne. Det har været en stor omvæltning og løbende proces. Den interviewede lærer pointerer, at en af byggestenene i processen har været den måde, man bruger sproget på, og det man italesætter – både blandt lærerne internt i forhold til den ændrede indgangsvinkel og fokuspunkter, men også i forhold til eleverne. Når et barn bliver tilknyttet kompetencecenteret, tager læreren en snak med klassen om, hvad kompetencecenteret er, hvad der skal ske og hvorfor. Dette skaber en afklaring for de andre elever i klassen, og har

dermed også den virkning, at det pågældende barn, der ydes en indsats overfor ikke bliver stigmatiseret i klassen, når de for eksempel kommer med ud af klassen i en time.

Da det har været en stor proces at ændre elevsynet og tilgangen til eleverne, har skolen valgt at implementere LP-modellen på skolen. Det er et arbejde skolen begyndte på i sommeren 2012, og fortsat arbejder på. På nuværende tidspunkt er skolen i gang med læringsfasen, der kører i to år. Derefter skal det køre videre i praksis. I læringsfasen er der også meget praksis inddraget, da der arbejdes med cases og reelle udfordringer. Her forsøger man ligeledes også at få nogle af de problematikker på bordet og drøftet, lærerne møder i deres dagligdag, da – som den interviewede lærer pointerede: ”Hvis man skal ændre noget, er det vigtigt at kunne italesætte udfordringerne”.

LP-tænkningen er nu ved at være udbredt på skolen, men implementeringen af LP-modellen har også ændret lærernes måde internt at diskutere problem-løsninger på, da det nu ikke handler om hurtigt at udstikke et godt råd over en kop kaffe, men at sætte sig grundigt ind i sagen, se sagen fra flere synsvinkler – blandt andet elevens – før man kommer med et løsningsforslag. Derved opnår læreren en dybere forståelse og et bredt perspektiv på sagen. Dette giver en mere rummelig skole, der ikke er baseret så meget på følelser eller fordomme, men mere på en bredere forståelse for hinanden samt inklusion af eleverne.

LP-modellen er endnu ikke implementeret fuldt ud på hele skolen, men på kompetencecentret har man i længere tid arbejdet ud fra principper lignende LP-tankegangen. Den interviewede lærer, der også er skolens koordinator for kompetencecenteret, pointerer videre, at det derfor er en stor fordel at hele personalegruppen nu arbejder med tankegangen, da den blandt andet rummer et ændret syn på barnet, ændrede fokuspunkter og et ændret sprogbrug i forhold til for eksempel den nævnte type problemer.

I forhold til Scheins kulturanalysemodel er der her tale om elevsynet, de til dels bevidste og ubevidste antagelser, grundlaget for synspunkter, tilrettelæggelse af undervisning og tilgangen til eleverne bygger på – de grundlæggende antagelser. Dette kommer tydeligt frem, da skolen for nuværende oplever et paradigmeskifte i den pædagogiske verden i forhold til netop elevsynet, og derfor er ved at ændre skolens tilgang og fokuspunkter i relation til eleverne, og er meget optaget af emnet.

Hvorfor kompetencecentre?

I forhold til kompetencecentrenes forskellige organisering på skolerne, og ligeledes målet og kravet om inklusion i skolerne (Undervisningsministeriet 2012), kan man være fristet til at stille sig selv det spørgsmål: hvad skal vi med kompetencecentre? – og har vi overhovedet brug for dem, nu når eleverne med vanskeligheder bliver inkluderet i klasserne?

Til det svarer den interviewede lærer:

”Det der lægger bag kompetencecenteret, det er jo, at man gerne skal kunne oparbejde en viden, altså nogle kompetencer i voksengruppen, man så kan bruge til sparring, og også at man på en måde kan samle noget viden, der så kan brede sig som ringe i vandet. Jeg tror

- • • • •
- **LP-modellen** •
- LP-modellen er en pædagogisk •
- analysemodel, der har til formål at •
- opnå en forståelse af de faktorer, •
- som påvirker elevens adfærds-, •
- trivsels- og læringsproblemer i •
- skolen. Der er derfor fokus på in- •
- teraktionen mellem eleven og om- •
- givelserne. •
- (Professionshøjskolen University College •
- Nordjylland 2011) •
- • • • •

måske – altså jeg har ikke sådan noget behov for at fastholde et KC (kompetencecenter, red.) – men jeg tænker stadigvæk, det er en god ide at have det, og samle en specialviden, men det er kun udelukkende derfor, ikke for at opretholde et eller andet bare for at opretholde det. Men det er absolut en diskussion, jeg mener, man er nødt til at tage løbende med jævne mellemrum. Nogle skoler har valgt at lægge ressourcen ud (til de enkelte klasser, red.), så finder man en eller anden måde at fordele det på i forhold til de udfordringer, der er. [...] Så tiden må vise, hvor det går hen ad – det ville jo være herligt, hvis det var overflødig – så er det jo også udtryk for, at her går det bare godt, eller der ikke er behov for det.”

Som det ser ud nu, har kompetencecenteret på denne skole en funktion i forhold til, at en gruppe lærere har en pædagogisk og didaktisk specialviden, og som kan anvendes i sparring af andre lærere i forhold til konkrete problemstillinger, og ligeledes i forbindelse med hjælp og støtte elever med faglige eller sociale problemer, men hvorvidt skolen har et kompetencecenter i fremtiden er uvist. Det kommer også til at hænge sammen med hvorledes, og hvor godt LP-modellen bliver implementeret og brugt af lærerne, når skolen når så langt med processen på skolen. Den interviewede lærer pointerer derfor tilslut, at i forhold til kompetencecenterets fremtidige udvikling er skolen ret åben.

Konklusion

Min antagelse var fra begyndelsen, at der var en forskel i kulturen på et kompetencecenter og kulturen på resten af skolen. Ud fra denne betragtning ville jeg finde ud af, hvordan kulturen på et kompetencecenter på en folkeskole kommer til udtryk, og hvorledes den skiller sig ud fra den overordnede kultur på skolen?

I løbet af undersøgelsen har det dog vist sig, at der ikke var tale om to forskellige kulturer, men en overordnet sammenhængende skolekultur. Jeg må derfor afkræfte min antagelse om at, der skulle være forskel i kulturen på kompetencecenteret i forhold til kulturen på skolen. Dette kan forstås på baggrund af, at skolen forsøger at realisere kravet om inklusion i klasserne. Derfor arbejder skolens kompetencecenter med begrebet klasse-tilhørs-forhold i relation til de elever, kompetencecenteret forsøger at øge indsatsen overfor og støtte. Klassens og kompetencecenterets arbejde bliver på den måde ikke to selvstændige forløb, som den enkelte elev med vanskeligheder, skal forholde sig til, men ét sammenhængende forløb, der følger klassens arbejde. Det lykkes for skolen at skabe en vedvarende kulturforandring, da skolen i implementeringen af LP-modellen ikke kun berører overfladen – artefakter og skueværdier – men også kommer ned og arbejder med de grundlæggende antagelser gennem blandt andet en ændring af tankegangen omkring og synet på eleven.

Det er dermed fastslået, at der ikke er tale om en multikultur i forhold til kulturen på kompetencecenteret og skolens overordnede kultur, men derimod en sammensmeltning af de to, der giver sig udslag i en helhedstankegang i forhold til at rumme inklusionsbegrebet. Dette får naturligvis en indflydelse og konsekvens for arbejdet med og omkring eleverne på skolen. Det skaber blandt andet en skole der:

- er rummelig
- inkluderer de fleste elever, og ikke stigmatiserer, de elever, der behøver støtte, i så høj grad som tidligere
- er helhedsorienteret frem for individorienteret
- forsøger at få fokus på elevernes kompetencer og styrker frem for svagheder
- arbejder som et samlet hele, og ikke i små individuelle afdelinger

Det bliver dermed en skole med et overvejende humanistisk menneskesyn, der forsøger at opfylde målsætning om inklusion, i et fælles samarbejde mellem alle skolens lærere og afdelinger.

Referencer

- Bakka, J., F. & Fivelsdal, E. (2010): **Organisationsteori - struktur, kultur, processer**. Handelshøjskolens Forlag. København.
- Chemi, T. (2011). **Kultur**. Lokaliseret d. 22. marts 2013 på World Wide Web: <http://www.blivklog.dk/Teori/Kultur.aspx>
- Undervisningsministeriet (2012). **Fakta om inklusion**. Lokaliseret d. 25. marts 2013 på World Wide Web: <http://www.uvm.dk/I-fokus/Inklusion/Fakta-om-inklusion>
- Undervisningsministeriet (2012). **Statusanalyse af kommunernes inklusionsindsats**. Lokaliseret d. 25. marts 2013 på World Wide Web: <http://www.uvm.dk/I-fokus/Inklusion/Statusanalyse-af-kommunernes-inklusionsindsats>
- Net2Change (2013). **Schein Artefakter – organisationskultur – virksomhedskultur**. Lokaliseret d. 19. marts 2013 på World Wide Web: <http://net2change.dk/dit-netvaerk/viden-om-forandring/ForandringsTeori/Edgar-Schein-organisationskultur/>
- Professionshøjskolen University College Nordjylland (2011). **Om LP-modellen**. Lokaliseret d. 28. marts 2013 på World Wide Web: http://www.lp-modellen.dk/LP-modellen/Om_LP-modellen.aspx
- Schein, E. (2004): **Organizational Culture and Leadership**. Jossey-Bass. San Francisco.
- Skole- og kulturforvaltningen, Aalborg Kommune (2010). **Om Fælles Skolebeskrivelse 2010 – skolepolitikken for Aalborg Kommunale Skoleværen**. Lokaliseret d. 25. marts 2013 på World Wide Web: <http://www.aalborgkommune.dk/Borger/Skole-og-uddannelse/Skole/paedagogiske-tiltag/Documents/om-faelles-skolebeskrivelse-2010-Information-til-foraeldre.pdf>

Læringsmiljø i klasseværelset

- belyst gennem LP-modellen

Kristina Larsen

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

Abstract

Denne artikel omhandler læringsmiljøet i klasser i folkeskolen. Miljøet ses som rammesættende for skabelse af læring, hvilket også er målet med det, at skabe rammerne for at læring kan finde sted. Artiklen sætter fokus på de faktorer, det er væsentligt at forholde sig til, når der skal skabes et velfungerende læringsmiljø, der understøtter og styrker elevernes læringsudbytte. Der ses også på den for tiden meget populære LP-model, og på om den kan bidrage til det gode miljø i klassen. Det viser sig i analysen, at både den sociale side og den faglige side i læringsmiljøet har betydning for elevernes læringsudbytte.

Læringsmiljø i den danske skole

I de seneste år har der været stor interesse for undervisnings- og på skoler, ligesom der har været stigende fokus på emnet fra ministeriel side. Den overordnede forskel på undervisningsmiljø og læringsmiljø relaterer til hvilket fokus, der anlægges på miljøet. Undervisningsmiljøet har fokus på det, som har betydning for undervisningen. Læringsmiljøet har fokus på det, som har betydning for elevernes læring.

I 2002 etablerede staten Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM), da undervisningsmiljøloven blev oprettet. DCUM fungerer som en vidensbank inden for viden om undervisningsmiljøer (Dansk Center for Undervisningsmiljø 2012). Det er derfor i dag et lovmæssigt krav, at skolerne skal have fokus på undervisningsmiljøet i klasserne. Hvert tredje år skal skolerne udarbejde en undervisningsmiljøvurdering, der viser tilstanden af undervisningsmiljøet på skolen. Formålet er at sikre at ”undervisningen kan foregå sikkerheds- og sundhedsmæssigt forsvarligt, og at undervisningsmiljøet skal bidrage til at fremme elevernes muligheder for udvikling og læring.”(Hvitved 2010: 252)

Et godt læringsmiljø er karakteriseret ved, at det er velfungerende på mere end ét plan. Både den faglige, og også den sociale side skal understøttes for at give eleverne muligheden for et optimalt læringsudbytte af undervisningen. Det dur derfor ikke hvis læreren er fagligt dygtigt til sit fag, og men alene gør meget ud af det fagfaglige i undervisningen, men eksempelvis ikke har opdager, at halvdelen af klassen slet ikke følger med og får noget ud af undervisningen, fordi der var en konflikt i frikvarteret. Læreren er nødt til at tage sig af det sociale klima i klassen såvel som det faglige. Ligeledes skal læreren heller ikke falde i den anden grøft og kun fokusere på det sociale i klassen, da dette ikke bidrager til et større læringsudbytte, hvis det er sparsomt med reel faglig undervisning i klassen. For at understøtte læringen skal miljøet altså både styrke den sociale kontekst i klassen og den faglige.

Læringsmiljøet har derfor en betydning for elevernes læring og læringsudbytte. Ligeledes er der forskellige pædagogiske bud på, hvordan lærere og pædagoger kan skabe gode lærings-

miljøer i klassen – en af dem er for eksempel LP-modellen. ”LP” står for ’Læringsmiljø og Pædagogisk analyse’. LP-modellen er en analysemodel til styrkelse af læringsmiljøet samt elevernes trivsel og læring. I Danmark er der pt. over 500 skoler, der har implementeret LP-modellen i deres læringsmiljø (Professionshøjskolen University College Nordjylland 2011).

Da modellen bruges på mange skoler, kan det være relevant at se nærmere på, hvad modellen står for, og hvad den kan bidrage med. Derfor vil jeg i det følgende se på, om LP-modellen kan bidrage til at skabe et bedre læringsmiljø, der understøtter læringsudbyttet for eleverne.

I det følgende vil jeg redegøre nærmere for læringsmiljø og undervisningsmiljø, samt se på læringsbegrebet og hvordan det kan tage sig ud. Dernæst vil jeg se på, hvad LP-modellen er, og efterfølgende sætte den i forhold til det præsenterede læringsbegreb.

Læringsmiljø vs. undervisningsmiljø

I et klasseværelse eksisterer der både et undervisningsmiljø og et læringsmiljø, der har indflydelse på elevernes trivsel og faglige læringsudbytte.

Ved undervisningsmiljø forstås det miljø der rummer alt, der har indflydelse på undervisningen. DCUM inddeler undervisningsmiljø i tre dimensioner – den fysiske, den psykiske og den æstetiske dimension.

Den fysiske dimension indeholder de fysiske rammer blandt andet lokalernes indretning, rengøring, støj påvirkning og sundhedsmæssige forhold. Den psykiske dimension omhandler aspekter, der har betydning for elevernes psykosociale trivsel, blandt andet medbestemmelse, faglig stimulering, motivation, succesoplevelser, sociale relationer og sociale kompetencer. Den æstetiske dimension handler om, hvordan rummet ser ud, samspillet mellem rummet og kroppens sanser, blandt andet lys, farver, materialer, og hvilke undervisnings- og udfoldelsesmuligheder rummet giver (Hvitved 2010; Dansk Center for Undervisningsmiljø 2013a)

Ved læringsmiljø forstås det miljø, der rummer alt, der har indflydelse på læringen. Læringsmiljøet er på den måde indbefattet i begrebet undervisningsmiljø, men begrebet læringsmiljø er mere rettet mod læring, og hvilke faktorer, der har indflydelse på læringsudbyttet (Dansk Center for Undervisningsmiljø 2013b). I denne artikel vil jeg fokusere på læringsmiljøet.

Vigtigheden af læringsmiljøet

Læringsmiljøet er vigtigt, det sætter rammerne for elevernes læring. Elevernes lyst og motivation til at lære mere og bidrage i undervisningen i den forbindelse vigtigt, hvorfor det også fordres, at den enkelte elev oplever anerkendelse, gode relationer og et socialt velfungerende miljø i et godt læringsmiljø. Ligeledes peger Hans Henrik Knoop, lektor ved DPU, på at elementer, der kendetegner et godt læringsmiljø blandt andet kan være, at eleven har gode rollemodeller for læring og kreativitet; at eleven oplever at kunne mestre, hvilket fører til succesoplevelser; oplever at blive mødt, der hvor eleven er – fagligt såvel som socialt; har lærere, der laver kreativ, medrivende og varierende undervisning og har oplevelsen af at være socialt integreret i klassen og undervisningen (Knoop 2010).

Den norske forsker Thomas Nordahl definerer læringsmiljøet som ”de miljømæssige faktorer i skolen, som har indflydelse på elevernes sociale og faglige læring samt deres generelle situation i skolehverdagen” (Nordahl 2012: 123). Han mener i stil med Knoop, at et godt læringsmiljø blandt andet består af både sociale og faglige faktorer. Det kan for eksempel være gode

relationer mellem lærer og elev, elev og elev; forventninger til eleverne; samarbejde med forældre; at læreren kan lave klare regler og håndhæve dem, og ligeledes være i stand til at lede klassen – både fagligt og socialt. En forudsætning for et godt læringsmiljø er desuden, at eleven oplever at være inkluderet i fællesskabet i klassen og dermed oplever at have et tilhørsforhold. Det er derfor vigtigt at læringsmiljøet er inkluderende og rummeligt, så den enkelte elev kan udvikle sig fagligt, socialt og personligt. (Nordahl 2012: 128). Derved bidrager et godt læringsmiljø blandt andet til elevens:

- læring og udvikling
- trivsel – fysisk og psykisk sundhed
- dannelse.

Nordahl mener endvidere, at læringsudbyttet tydeligt hænger sammen med kvaliteten af læringsmiljøet (Nordahl 2012).

Både Knoop og Nordahl peger her på nogle væsentlige faktorer, der skal være opfyldt for, at man kan tale om et velfungerende læringsmiljø, der understøtter eleven både socialt og fagligt. Spørgsmålet om, LP-modellen kan bidrage til at skabe et bedre læringsmiljø, der understøtter læringsudbyttet for eleverne, kan ses i lyset af disse.

Læring – interaktion i klasseværelset

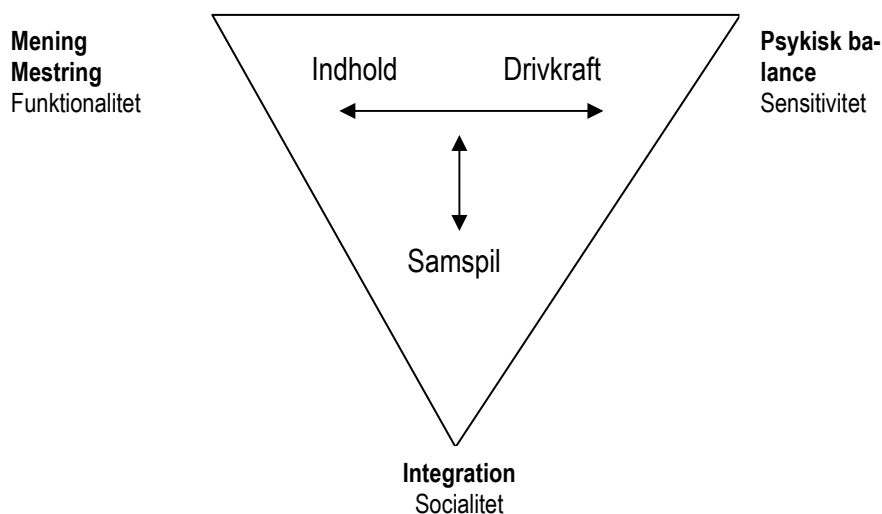
I dagligsproget forstås læring ofte som skolelæring – altså den læring, herunder færdigheder, kundskaber og viden, som opnås i skolen. Dykker man ned i læringsbegrebet, er læring et kompliceret begreb at få hold på, da det dækker over mange forskellige aspekter. Mange læringsteoretikere har i tidens løb forsøgt at afdække og forklare, hvordan læring finder sted, og hvilke processer, der er i spil, når vi lærer og tilegner os ny viden. Læringsteoretikeren og professor i uddannelsesforskning ved Roskilde Universitet, Knud Illeris, mener overordnet at læring omfatter to processer – samspilsprocesser og de indre psykiske processer (Illeris 2006).

Samspilsprocessen er et udtryk for de påvirkninger og det sociale samspil, der finder sted mellem eleven og omgivelserne. Illeris mener grundlæggende, at læring opstår i samspillet med andre (Illeris 2006).

De indre psykiske processer er også en tilegnelsesproces, hvor den indre individuelle psykologiske bearbejdelse foregår, på baggrund af de impulser og påvirkninger, samspillet bevirker. Ligeledes har tilegnelsesprocessen en dobbelthed idet, den indbefatter et indhold – i forhold til det stof, der skal læres – og en drivkraft – i forhold til elevens individuelle motivation og vilje til at lære indholdet/stoffet (Illeris 2006).

Illeris har dermed en forståelse af læring som en indre psykisk og mental aktivitet, betinget af samspillet med omgivelserne, der opstår hos den enkelte, og på baggrund af tidligere læring, danner grundlag for en individuel tilegnelse af den nye læring.

Dette kan sammenfattes i Illeris' læringstrekant:



Figur 1. Illeris' læringstrekant. Fra Illeris 2006, s. 42.

Trekanten illustrer forholdene og samspillet mellem de tre poler. Illeris betegner de tre poler som afgørende dimensioner i læreprocessen. De ord, der overordnet betegner de forskellige dimensioner er nævnt ud fra hver af de tre poler, der består af indholds-, drivkrafts- og samspilsdimensionen (Illeris 2006).

Indholdsdimensionen omhandler det, der læres – læring her i en bred forståelse. Derfor er der her fokus på viden, forståelse og færdigheder, og ligeledes at udvikle elevens indsigt, forståelse og formåen (Illeris 2006). Drivkraftdimensionen er karakteriseret af motivation, følelse og vilje, da det er de elementer i læringen, der sætter de psykiske processer i gang, og ligeledes mobiliserer den psykiske energi, der er nødvendig for at kunne lære (Illeris 2006). Samspilsdimensionen vedrører elevens samspil med omverdenen.

Eleven og omverdenen er ikke illustreret i trekanten, men det forstås indirekte at eleven befinder sig midt i trekanten, som objekt for læreprocessen. I den nederste pol befinder sig sammen med samspil også indirekte omverdenen, da det er omverdenen og omgivelserne, eleven er i samspil med. I samspillet mellem eleven og omverdenen aktiveres samspilsprocessen, der sætter gang i tilegnelsesprocessen, de indre psykiske processer, der finder sted mellem indholdsdimensionen og drivkraftdimensionen. Ved hjælp af disse faktorer mener Illeris, at læreprocesserne opstår og skaber læring hos den enkelte.

Illeris viser her, hvilke elementer, der er vigtige, for at igangsætte og skabe læring ved bl.a. at betone samspillet som det centrale for igangsættelsen af læreprocesserne. LP-modellen kan ses i lyset af disse.

LP-modellen – forandring og udvikling i klasseværelset

En pædagogisk model der i de senere år er blevet implementeret på mange skoler i Danmark, er LP-modellen, hvilket som nævnt står for 'Læringsmiljø og Pædagogisk analyse'. Modellen er skabt af den norske forsker Thomas Nordahl, og sigter mod at skabe et godt læringsmiljø i klassen med henblik på et højt socialt og fagligt læringsudbytte for eleverne (Nordahl 2010: 139). Det gør den ved at sætte fokus på de faktorer, der omgiver den enkelte elev, og derudfra

forsøge at ændre på de givne omstændigheder, for at skabe et mere positivt miljø omkring den enkelte elev, der direkte eller indirekte har indflydelse på elevens trivsel og læring. LP-modellen peger overordnet på to forhold, den finder relevant i denne sammenhæng – dels det den kalder 'opretholdende faktorer', dels det at se den enkelte elevs situation ud fra elevens perspektiv – det vi almindeligvis kalder elevens kontekst.

I det følgende vil jeg redegøre for de to forhold, samt se på LP-modellen i forhold til det læringsbegreb Illeris har præsenteret.

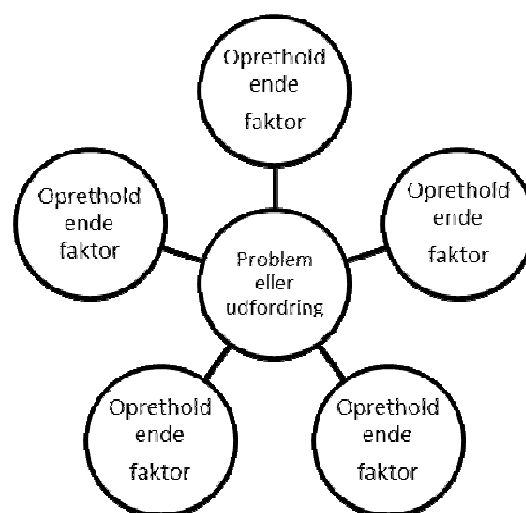
Opretholdende faktorer

Da alle i et eller andet omfang bliver påvirket af det miljø og fællesskab de befinder sig i, eksisterer der en række opretholdende faktorer, der igennem sociale mønstre og interaktion i det sociale miljø, der opretholder bestemte handlinger og adfærdsmønstre, og på den måde fastholder eleven i en bestemt rolle i forhold til resten af klassen. Disse handlinger kan for eksempel være problemadfærd hos eleverne – eksempelvis mobning, hensigtsmæssige eller uhensigtsmæssige læringsstrategier eller elevens arbejdsindsats i skolen. Disse handlinger eller mønstre kalder Nordahl for opretholdende faktorer, da de betegner de faktorer, der opretholder bestemte handlinger eller sociale og adfærdsmæssige mønstre, der fastholder den enkelte elev i et bestemt handlingsmønster.

Når man skal ændre på de i længden uhensigtsmæssige handlinger og adfærd i læringsmiljøet, som nogle elever i klassen kan udvise, er det derfor nødvendigt i første omgang at blive i stand til at identificere, hvilke faktorer, der har indflydelse på og skaber denne adfærd. Derefter kan indsatsen rettes mod at forsøge at justere, mindske eller fjerne de opretholdende faktorer, og erstatte dem med nye mere positive og konstruktive handlemuligheder.

De positive opretholdende faktorer skal oftest findes i de faktorer, der skaber et godt læringsmiljø, som for eksempel gode relationer mellem lærer-elev, håndhævelse af regler, inklusion af alle elever. Fravær af nogle af disse faktorer vil derfor bidrage til et dårligt læringsmiljø, da de negative opretholdende faktorer i længden ikke vil have nogen positiv indflydelse på elevernes sociale og faglige læring.

Figur 2 illustrerer de opretholdende faktorer. I midten er problemet eller udfordringen i læringsmiljøet omkring en bestemt elev. Omkring eleven er der nogle opretholdende faktorer, der fastholder elevens handlinger. Det kan for eksempel være dårlige relationer til de andre elever, dårlig relation til læreren, utydelig klasseledelse eller dårlig kommunikation med forældrene. For at ændre elevens adfærd, er læreren nød til at forsøge at ændre på de opretholdende faktorer.

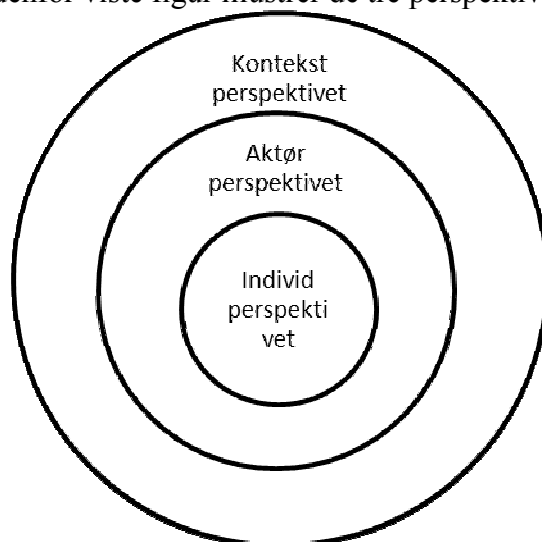


Figur 2. Opretholdende faktorer. Fra Nordahl 2012, 132

Perspektiver i elevens miljø

Nordahl deler læringsmiljøet i klassen omkring den enkelte elev op i tre perspektiver: det kontekstuelle perspektiv, aktørperspektivet og individperspektivet.

De tre perspektivniveauer er relevante at forholde sig til, da de giver et grundlag for en relevant vurdering af, hvor de negative opretholdende faktorer befinder sig i forhold til eleven, og dermed kan være med til at skærpe blikket i forhold til at skabe et godt og velfungerende læringsmiljø. Den nedenfor viste figur illustrer de tre perspektiver.



Figur 3. De tre grundlæggende perspektiver i læringsmiljøet på baggrund af Nordahls grundlæggende perspektiver. Nordahl 2012, s. 136-137.

Det kontekstuelle perspektiv omfatter læringsmiljøet i klassen, jf. de tidligere nævnte faktorer for et velfungerende læringsmiljø.

Aktørperspektivet indeholder handlinger og meninger, som den enkelte elev selv kan styre. Eleven forstås derved som et selvstændigt menneske.

Individperspektivet omhandler egenskaber og omstændigheder, som eleven ikke kan styre, og derfor ikke har nogen indflydelse på. Det kan for eksempel være personlige egenskaber eller forhold i hjemmet.

Nordahl mener, at lærere ofte ved problemløsning i klassen har tendens til at handle og oprette foranstaltninger på individniveau. For at ændre de negative opretholdende faktorer, er det mere konstruktivt at forsøge at skabe ændringer i det kontekstuelle niveau, da en ændring i miljøet omkring eleverne oftest også vil påvirke deres adfærd og handlinger (Nordahl 2012: 139). Ændringer i læringsmiljøet indebærer dermed også ændringer i lærerens egen praksis.

I forhold til hvorvidt LP-modellen kan bidrage til at skabe et bedre læringsmiljø, der understøtter læringsudbyttet for eleverne, peger Nordahl her på, hvordan LP-modellen kan bruges til at identificere et problem eller udfordring i klassen, ved at identificere i hvilke af perspektiverne de negative opretholdende faktorer befinder sig. Når det er identificeret, ved læreren, hvor der skal sættes ind, og har dermed et bedre udgangspunkt for at løse problemet.

Læringen og LP-modellens sammenhæng med læringsmiljøet

Som tidligere nævnt er læringsmiljøet vigtigt for elevernes trivsel og læringsudbytte, da det – når det fungerer godt – giver mulighed for læring og genererer lyst og motivation til at lære mere.

Thomas Nordahl mener, at nøglen til læring ligger i læringsmiljøet. Et godt læringsmiljø skaber trivsel for den enkelte elev, som derved har optimale muligheder for læring. Ligeledes mener Knud Illeris, at vejen til læring går gennem sociale interaktioner med de andre elever i klassen. Ved at skabe gode relationer mellem eleverne og derved skabe et stærkt fællesskab i klassen, er det med til at skabe trivsel, hvilket optimerer elevernes læringsudbytte, og samtidig styrker elevernes læreprocesser.

En klasse består af mange elever, der indbyrdes indgår i mange forskellige sociale interaktionsmønstre med hinanden. Dette styrker eleverne på mange måder, men for at der kan skabes en undervisningssituation, er læreren nød til at skabe struktur og håndhæve regler – lede klassen socialt og fagligt – så eleverne også opnår læring, da læringsudbyttet tydeligt hænger sammen med kvaliteten af læringsmiljøet. Derfor er det væsentligt at se på, hvad et godt læringsmiljø indeholder, og hvad der opretholder det.

Ifølge Knud Illeris omfatter læring overordnet to processer – samspilsprocesser og indre psykiske bearbejdnings- og tilegnelsesprocesser. Disse læreprocesser styrkes både af de sociale og de faglige aspekter i klassen. Illeris illustrerer i sin læringstrekant, hvordan det faglige indhold i undervisningen og elevens motivation for at deltage har en gensidig indflydelse på hinanden. Dette kan blandt andet understøttes af nogle af de faktorer for et godt læringsmiljø, Knoop og Nordahl peger på i forhold til indhold- og drivkraftdimensionen i læringstrekanten – som for eksempel at have en lærer, der laver kreativ, medrivende og varierende undervisning, og at læreren ligeledes har en god faglig og didaktisk viden om sit fag.

Illeris taler også om, at samspilsdimensionen er central i læringen, da det er den, der bliver bindeleddet mellem det faglige indhold i undervisningen, elevens motivation og elevens evne til at tilegne sig det faglige indhold. Det sker, når eleven indgår i et samspil med de andre elever i klassen. Det kan også understøttes af nogle af de førnævnte faktorer for et velfungerende læringsmiljø – bl.a. igennem gode relationer mellem eleverne, og oplevelsen af at være inkluderet og integreret i klassen.

I forhold til LP-modellens terminologi relaterer det sociale samspil, Illeris taler om, til kontekstperspektivet, hvor eleverne i klasseværelset indgår i forskellige sociale interaktionsmønstre med hinanden. Ligeledes relaterer de indre tilegnelsesprocesser til aktør- og individperspektivet, da det er en indre psykisk proces. Processen tilpasses helt automatisk elevens evner og egenskaber igennem igangsættelsen af processen – naturligvis betinget af at læreren har givet eleven en opgave med mulighed for mestring i forhold til elevens faglige og personlige evner.

Hvis de nævnte faktorer for et godt læringsmiljø ikke er til stede, er der fare for, at trivsel eller det faglige aspekt lider overlast, og dele af læringsmiljøet ikke fungerer, med konsekvens for elevernes trivsel, men også for læringsudbyttet, der falder. LP-modellen kan i den situation, bruges i klassen analytisk til at identificere, i hvilket perspektiv problemet ligger, og derefter identificering af, hvilke faktorer, der opretholder situationen.

Det er derfor centralt i forhold til LP-modellen at skabe positive opretholdende faktorer i læringsmiljøet, der kan fastholde trivslen og et optimalt læringsudbytte i klassen for eleverne.

På den måde er læringsmiljøet og læreprocesserne flettet ind i hinanden – hvis et af elementerne i læringsmiljøet ikke understøttes optimalt går den optimale mulighed for læring tabt. Det samme sker hvis et af elementerne, der understøtter læreprocesserne, jf. læringstrekanten, ikke understøttes optimalt. Derfor er læringsmiljøet centralt for læringen og læringsudbyttet.

LP-modellens begrænsninger

LP-modellen er en model, og som sådan fungerer den også – som en model for læringsmiljø og pædagogisk analyse. Da det er en model, skal den derfor også kun ses som sådan, hvorved den peger på retningen for en relevant løsning på et problem eller udfordring i læringsmiljøet. Da det er en model, udtrykker den, det mest optimale læringsmiljø, der kan skabes i en klasse. Men det er måske også modellens ulempe. Skabelsen af et læringsmiljø, der på alle måder understøtter den enkelte elev på alle tre niveauer – det kontekstuelle niveau, aktørniveauet, individniveauet – vil være et utopisk læringsmiljø. Det vil indebære, at alt er fuldstændigt optimalt for den enkelte elev – i klassen, fagligt og socialt, i hjemmet og eleven selv påvirker kun de andre elever i klassen positivt. Det vil være ønsketænkning, hvis det skulle forekomme hos alle 25 elever i klassen.

Ligeledes kan det i forhold til identificering af de opretholdende faktorer være problematisk at identificere alle opretholdende faktorer omkring en elev, da der kan være ubekendte faktorer, for eksempel i hjemmet, læreren ikke har kendskab til. Det vil derfor blive problematisk at ændre på sådanne faktorer.

Derudover er et læringsmiljø en kompleks størrelse, da det består af mange elementer foruden mange forskellige mennesker med forskellige karakterer og egenskaber, der er fint indspundet i forskellige sociale mønstre. Da elevernes forskellige interaktion med hinanden naturligt nok lapper ind over hinanden, vil en justering af en opretholdende faktor, der skal hjælpe en elev, påvirke andre elever i klassen, på en måde der måske ikke er hensigtsmæssigt for dem. Det vil derfor blive svært at tilpasse miljøet til én elev, uden det vil få betydning for andre elever, hvilket vil gøre det svært at skabe et læringsmiljø, der understøtter alle eleverne i klassen på den mest optimale måde. Ligeledes kan modellen være problematisk i forhold til spørgsmål om dannelse og til relationen til eleverne, da "LP som koncept fordrer en arbejdsmetode, som medfører en række problematikker, som reducerer forholdet lærer og elev imellem: Subjekt-subjekt forholdet med det unikke og partikulære mistes, og der sker en forenkling af dannelses-perspektivet, hvor noget så komplekst som normer og værdier kvantificeres." (Folkeskolen 2013).

Konklusion

I artiklen har jeg forsøgt at finde svar på om anvendelse af LP-modellen kan bidrage til at skabe et bedre læringsmiljø, der understøtter læringsudbyttet for eleverne. Hans Henrik Knoop og Thomas Nordahl peger på, at det er centralt at skabe et læringsmiljø, der er præget af et velfungerende fagligt og socialt miljø, da det kan bidrage til at skabe trivsel og derigennem læring, hvilket derfor skærper elevernes læringsudbytte. Ligeledes peger Knud Illeris på, at læreprocesserne er betinget af den sociale interaktion mellem eleverne i klassen. Desuden understøtter faktorerne i læringsmiljøet aspekterne, der igangsætter læreprocesserne. På den måde bliver læringsmiljøet og læreprocesserne afhængige af hinanden. Det vil derfor sige, at når læringsmiljøet er velfungerende, har eleverne optimal mulighed for læring, og dermed

optimal mulighed for at opnå et højt læringsudbytte. Det er derfor centralt for læringen i klassen at læringsmiljøet er velfungerende. LP-modellen kan i det perspektiv på nogle punkter fungere som en redningskrans for læringsmiljøet, når det ikke længere er velfungerende, ved at observere problemet i klassen og derefter identificere, i hvilke af perspektiverne de negative opretholdende faktorer befinder sig. Derefter handler det om at forsøge at ændre de opretholdende faktorer, ved at skabe nogle nye positive faktorer, der kan fastholde et velfungerende læringsmiljø og derigennem styrke elevernes læringsudbytte.

Litteraturliste

- Dansk Center for Undervisningsmiljøer (DCUM) (2013): **Årsberetning for Dansk Center for Undervisningsmiljø**. GP-TRYK.
- Dansk Center for Undervisningsmiljø (2012, 8. oktober). **Om DCUM**. Lokaliseret d. 26. maj 2013 på World Wide Web: <http://dcum.dk/dcum/om-dcum>
- Professionshøjskolen University College Nordjylland (2011). **Landkort**. Lokaliseret d. 27. maj 2013 på World Wide Web: <http://www.lp-modellen.dk/LP-modellen/Landkort-1.aspx>
- Dansk Center for Undervisningsmiljø (2013a, 22. maj). **Undervisningsmiljø**. Lokaliseret d. 26. maj 2013 på World Wide Web: <http://dcum.dk/undervisningsmiljoe/leksikon-undervisningsmiljoe>
- Dansk Center for Undervisningsmiljø (2013b, 22. maj). **Læringsmiljø**. Lokaliseret d. 26. maj 2013 på World Wide Web: <http://dcum.dk/undervisningsmiljoe/laeringsmiljoe>
- Folkeskolen (2013, 17. april). **LP-modellen er uholdbar som inklusionsstrategi**. Lokaliseret d. 24. juni 2014 på World Wide Web: <http://www.folkeskolen.dk/525714/lp-modellen-er-uholdbar-som-inklusionsstrategi>
- Hvitved, L. Veje (2010): **Hvordan læreren skaber et godt undervisningsmiljø**, i Kragh-Müller, G., Ørsted Andersen, F., Veje Hvitved, L. (red.): Gode læringsmiljøer for børn. Hans Reitzels Forlag.
- Illeris, K. (2006): **Læring**. Roskilde Universitetsforlag.
- Knoop, H. H. (2010): **Gode læringsmiljøer i 2010 og i 2025**, i Kragh-Müller, G., Ørsted Andersen, F., Veje Hvitved, L. (red.): Gode læringsmiljøer for børn. Hans Reitzels Forlag.
- Nordahl, T. (2012): **Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen**. Hans Reitzels Forlag.

Intuitionens perspektivforskydninger

- boganmeldelse: "Intuition"

Andreas Beyer Gregersen
Stud.mag. i Anvendt Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

En anmeldelse af antologien "Intuition" (Raunsmmed, E. & Zeller, J., 2012, Aalborg Universitetsforlag).

I antologien "Intuition", skriver en af redaktørerne om bogens hovedtema:

"For at sige det straks: Intuition er et af de mest uhåndterlige og misbrugte begreber, vi har. Enhver har en eller anden fornemmelse, hvad det er, fx noget i retning af en pludselig indsigt eller inspiration. Næppe mange har dog gjort sig umage med at finde ud af, hvorfor vi har sådan noget, hvis vi altså har sådan noget" (s. 163).

Nordisk Center for Intuition har med deres første udgivelse, antologien "Intuition", gjort sig umage for at kunne præsentere læseren for en så bred vifte som muligt af forskellige opfattelser og problemstillinger i forhold til dette begreb. Som Ellen Raunsmmed og Jörg Zeller skriver, er bogen et af flere tiltag for at "skabe et rum, hvor der kan undersøges og eksperimenteres med intuition". Det er denne antologi med dens 14 ofte vidt forskellige "skriftligt udarbejdede overvejelser" over intuition et interessant udtryk for.

Begrebet intuition anvendes og forstås ud fra mere eller mindre eksplicite indgangsvinkler igennem antologien. Den fagfilosofiske tilgang fylder meget i antologien (repræsenteret ved bidrag fra Mogens Pahuus, Antje Gimmler, Michael Rasmussen, Henrik Herlof Grelland og Jörg Zeller), og især begrebsanalytisk får vi igen og igen givet nye definitioner på intuitionen og dens forskellige udtryksformer. Måske lidt for repetitivt til den utålmodige sjæl, men samtidig kommer der for nyt kapitel nye perspektivforskydninger på selv de mest basale spørgsmål - for eksempel forklares ordet intuitions etymologi på flere forskellige måder i løbet af antologien.

Kunst og kreativitet spiller også en stor rolle i mange af kapitlerne (Claus Ørntoft, Else Marie Bukdahl, Elsebeth Gerner Nielsen og Gunnar Scott Reinbacher) men på vidt forskellige måder. Fra Claus Ørntofts og Elsebeth Gerner Nielsens essayistiske og næsten aforistiske skrivestil til Else Marie Bukdahl og Gunnar Scott Reinbacher kulturalysener anes dog et fælles positivt syn på intuition.

Således ser disse bidragydere snarere med end mod intuitionen, hvilket hos Claus Ørntoft kommer til udtryk i, hvad man kunne betegne som en næsten intuitiv skrivestil. Et politisk perspektiv dukker i denne sammenhæng op gentagne gange, hvor et positivt syn på intuition

synes at gå hånd i hånd med en kritik af det moderne samfunds omsiggribende rationalisme, om hvilken Elsebeth Gerner Nielsen lakonisk bemærker: "Succesen er til at overskue".

Positiv psykologi er også i spil flere gange i løbet af antologien (i bidragene af Christian Jantzen, Bendt Torpegård Pedersen, Lene Tanggaard, Christian Byrge og Søren Hansen), og med den positive psykologi følger også et fokus på de positive aspekter af intuition. Ikke fordi de negative aspekter benægtes eller forties men snarere fordi de positive på pragmatisk vis så at sige "snakkes op". Især Christian Byrge og Søren Hansens kapitel er interessant i denne sammenhæng, da de med introduktionen af bl.a. Træningsprogrammet for Nytænkning giver det mest udførlige bud på en sådan tilgang.

Endelig er der Ole Riis' religionssociologiske bud på et intuitivt forhold til hellige følelser og Øyvind Lyngseths tese om intuitive auditive sansefølelsers betydning for musik. Begge disse kapitler giver nye perspektiver på hvilke sammenhænge, intuition kan forstås i, og de stiller sig på denne måde uden for en rød tråd i resten af antologien, nemlig spørgsmålet om hvorvidt intuition kan og skal forstås overvejende negativt eller positivt.

Men selvom flere røde tråde går igennem antologien, virker dens forskellige bidrag stadig hæmmet af skriften som medie, idet dialogen mellem de forskellige faglige perspektiver er meget sparsom. Altså fremstår antologien i al sin tværfaglighed og perspektivrigdom samtidig som en perlerække af fagligt set lidt isolerede øer, som hver især ville have vundet meget ved dialog med øerne ved siden af - som en paneldebat med præsentation af deltagernes synspunkter uden efterfølgende debat.

Men uanset form giver indholdet en spændende introduktion til enhver, som er interesseret i intuition - selvom vi altså ikke præsenteres for nogen tværfagligt dybdegående dialog i denne omgang. Alt i alt en tankevækkende appetizer på de hovedretter, som må følge af Nordisk Center for Intuitions kommende udgivelser og projekter.

Referencer

Raunsmmed, E. & Zeller, J. (2012). Intuition. Aalborg Universitetsforlag

Kompleksitet som forskerens vilkår

- boganmeldelse: "The Challenge of Complexity"

Søren Vestergaard Thiesen
Bachelor i Anvendt Filosofi
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

En anmeldelse af antologien "The Challenge of Complexity" (Reinbacher, G. S. & Preben Riis, O. P. & Zeller, J., 2013, Aalborg Universitetsforlag).

I en antologi redigeret af Jörg Zeller, Ole P. Riis og Gunnar S. Reinbacher med titlen "The Challenge of Complexity" præsenteres "kompleksitet" som begreb og fænomen ud fra forskellige forsknings-virkeligheder, herunder blandt andet gennem sociologi og filosofi såvel som biologi og fysik. Antologiens omdrejningspunkt er således præsentationen af kompleksitet i forskellige områder af forskningen, og vi bliver præsenteret med bud på hvordan fænomenet kan forstås, og hvorfor det er så vigtigt at italesætte. Vi starter i filosofien hvor Jörg Zeller åbner begrebsanalytisk:

"The word 'complex' is connected with the Latin verb 'complector' meaning – in its most literal sense – to embrace something or to hug someone. The substantive 'complexus' is thus originally an embracement or hug." (s. 5)

Man kunne sige, at kompleksitet betyder "det, som samler". Det bliver hurtigt tydeligt at virkeligheden ikke er endimensionel - eller simpel, om man vil (skulle man have troet dette på forhånd). Især i Ole P. Riis udlægning af den sociale kompleksitet kommer dette mest forståeligt til udtryk. Gennem Tokyos millionby får vi udfoldet den sociale verdens dybde, der fører til at enhver teori nødvendigvis må udelukke noget andet. Der findes m.a.o. ikke én holistisk paraplyteori, der dækker alle aspekter af et givent fænomen. Dermed udelukker en simpel forklaring de komplekse strukturer som ombærder det, hvorimod en kompleks udlægning kan neglegere vigtige enkeltdele. Især dette skel mellem det simple og komplekse er et gennemgående tema hos alle bidragydere. Riis skriver:

"theories cannot and should not depict actual society with all its details. Theories reduce the complexity of social life." (s. 29)

Overordnet set er antologien et spændende bud på en introduktion til, hvordan forskere i forskellige fag griber deres emneområde an. De bedste af deres slags har altid øje for det singulære/partikulære, det simple og det komplekse. Bogen er dog til dels for de indviede, idet sproget er svært og lixtallet højt. Men har man mod på at lade sig føre på forskernes præmisser er dette en glimrende introduktion til spørgsmålet om, hvorfor hele virkeligheden - hvad end denne er af humanistisk eller hård videnskabelig størrelse - ikke lader sig indfange i én sætning. Alt i alt åbner antologien op for en spændende kagedåse af virkeligheder i forskerens hverdag, og det klæder bogen at inddrage forskelligartede videnskaber for bedst muligt at kunne nuancere noget så komplekst som – ja – kompleksitet. Man forundres undervejs, man forføres og lader til sidst verden stå åben med alle sine nuancer, når Zeller fører os tilbage til den begrebslige behandling; dér, hvor det hele startede, og dér hvor det hele begynder.

Reflexen, Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet (ISSN 1901-5992), vol. 9, nr. 2, 2014.

Reinbacher, G. S. & Preben Riis, O. P. & Zeller, J. (2013). *The Challenge of Complexity*. Aalborg Universitetsforlag.

Bog anmeldelse: Theoretical and Applied Ethics

- etik mellem handling og tanke

Kasper Schmidt

Stud.BA. i Anvendt Filosofi
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

En anmeldelse af antologien "Theoretical and Applied Ethics" (Nykänen, H., Riis, O. P. & Zeller, J., 2013, Aalborg Universitetsforlag).

En alsidig antologi for den, der vil vide mere

Med antologien "Theoretical and Applied Ethics" behandles spørgsmålet om etikens placering mellem tanken og handlingen - mellem det praktiske og det teoretiske. Tanke og handling bør betragtes fra et helhedsperspektiv. Det virker derfor umiddelbart selvfølgelig, at man ikke får det hele med, hvis man blot tænker sig til det rigtige og ikke handler efter det, men at man dog samtidig også bliver nødt til at være bevidst om, hvorfor man handler som man gør, for ellers er der jo blot et spørgsmål om tilfældighed? Disse og mange andre spændende spørgsmål stilles og bearbejdes i antologien, som er redigeret af Hannes Nykänen, Ole Preben Riis and Jörg Zeller og rummer bidrag fra forskere ved Center for Anvendt Filosofi ved AAU.

Bidragene til bogen spænder indholdsmæssigt meget bredt, men forsøger dog alle at tage fat i forskellige aspekter af hovedspørgsmålet. På trods af så forskellige emner som; undervisning i etik for professioner, idéen om personlighed som fundament for forståelse af etik og spørgsmålet om etik i forbindelse med robotter, formår bogen til dels at skabe en sammenhæng ved at bevare en konstant fokus på de forskellige måder og former etik kan optræde i, når handling og tænkning på en eller anden måde interagerer; i forskellige professioner, i mange former og i varierende sammenhænge.

Derfor fungerer bogen udmærket i dens helhed, men den kan på fin vis også benyttes i mange forskellige sammenhænge, hvor man mere eller mindre plukker efter interesse og ønske. Der er noget, hvis man interesserer sig for etikens placering mellem teori og praksis som diskuteres hos for eksempel Jörg Zeller og Lennart Nørreklit eller hos Patrik Kjærdsdam Telleus. Spændingsfeltet mellem populæretik og etisk teori hos Ole Riis. Der er diskussioner om status af de forskellige typer af etiske teorier og de livsfilosofiske eller pragmatiske hensyn, man kan tage i den sammenhæng, som hos Mogens Pahuus eller Finn Arler. Ja, der er selv nye spørgsmål såsom robotteknologi, human enhancement, sociale medier som nye udfordringer og emner indenfor etikken hos Anne Gerdes, Veselin Mitrovic og Thessa Jensen.

Generelt er det dog et kendetegn, at bogens målgruppe er personer, som har beskæftiget sig med etik før, eller alternativt har kendskab til de professioner eller praksissammenhænge, der præsenteres i de enkelte artikler. Det er klart, at bogen ikke skal ses som en introduktion til etik, men som en måde at udvide sit syn på etikken. Derudover er det ikke længere blot et spørgsmål om at sætte sig ind i de etiske teorier, men nærmere bevæge sig ind i de mere metaetiske overvejelser omkring etikens rolle i forbindelse med den verden, som den forsøger at sige noget om.

Reflexen, Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet (ISSN 1901-5992), vol. 9, nr. 2, 2014.

Udkom i 2013 på Aalborg Universitetsforlag, 278 sider.