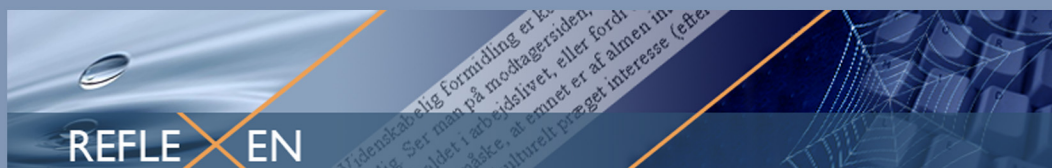


Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet



Innovation, forandring og udvikling
i pædagogik og uddannelse

Red. Marlene Finderup Birkelund
Maria Hvid Bech Dille
Pernille Bonderup Christensen
Sille Wedege Nielsen
Sanne Tarp Wind
Karen Egedal Andreasen
Nikolaj Stegeager

Vol. 12, nr. 1, 2017
ISSN 1901-5992

Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Læring og Filosofi
April 2017, vol. 12, nr. 1.

© 2017 – **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
Kroghstræde 3
9220 Aalborg Øst
reflexen@learning.aau.dk

Redaktører på dette nummer:

Marlene Finderup Birkelund
Maria Hvid Bech Dille
Pernille Bonderup Christensen
Sille Wedege Nielsen
Sanne Tarp Wind
Karen Egedal Andreasen
Nikolaj Stegeager

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

Marlene Finderup Birkelund, Maria Hvid Bech Dille, Pernille Bonderup Christensen, Sille Wedege Nielsen, Sanne Tarp Wind, Karen Egedal Andreasen & Nikolaj Stegeager Innovation, forandring og udvikling i pædagogik og uddannelse.....	3
Maria Hvid Bech Dille Læreren og organisationen	4
Anne Natalie Westergaard Jensen & Janni Dorf Kristensen At udvikle læringsrum, som indbyder og inspirerer til innovativ undervisning på læreruddannelserne	9
Sanne Tarp Wind Ugeskema – en arbejdskultur i forandring	15
Kathrine Høj Bastrup & Sanne Tarp Wind Sociale medier i et børneperspektiv: Perspektiver på børn som vidensproducenter.....	23
Drós Djurhuus & Marlene Finderup Birkelund Deltagelse i studenterarbejde: Og mulighedsbetingelser herfor	27
Drós Djurhuus & Marlene Finderup Birkelund Mulighedsbetingelser for lærerstuderendes studiepraksis: Der er nogen, der sidder og ruller med øjnene	32
Christian Olsen, Diana R. Kjærulff & Line E. Thøgersen Det gode projektsamarbejde: En artikel om hvordan facilitering af en kreativ proces kan skabe mening hos både universitetsstuderende og organisationer i projektsamarbejder	37

Innovation, forandring og udvikling i pædagogik og uddannelse

Stud.mag. Marlene Finderup Birkelund, stud.mag. Maria Hvid Bech Dille, stud.mag. Pernille Bonderup Christensen, stud.mag. Sille Wedege Nielsen, stud.mag. Sanne Tarp Wind, lektor Karen Egedal Andreasen & lektor Nikolaj Stegeager

Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Nu er foråret på vej og et nyt nummer af Reflexen er klar. Dette nummer af reflexen har fornyelse som omdrejningsakse og rummer artikler, der indenfor forskellige teoretiske rammer og med forskellige forskningsmæssige tilgange belyser det overordnede tema ”Innovation, forandring og udvikling i pædagogik og uddannelse” i forskellige kontekster.

Innovation er forbundet med det at forandre og skabe nyt. Omend forandringer og nye praksisformer ofte er både efterspurgt og nødvendige, kan der samtidig være problemer forbundet med det at skulle ændre en etableret praksis. Grundbetingelser, som kan være indlejret i såvel love og regler som i rummenes indretninger og arkitektur kan gennem tiden have erhvervet karakter af selvfølgeligheder, som betyder, at de også kan være vanskelige at få øje på og erkende betydningen af. Ud over spørgsmål som dette må man samtidig i det innovative arbejde forholde sig til, hvori det nye eller innovative i en ændret praksis i grunden består. I dette temanummer belyses spørgsmål som disse.

Maria Hvid Dille beskæftiger sig således med udviklingen af en ny lærerrolle i gymnasieskolen i artiklen **Læreren og organisationen**. I den følgende artikel **At udvikle læringsrum, som indbyder og inspirerer til innovativ undervisning på læreruddannelserne** behandler Anne Natalie Westergaard Jensen og Janni Dorf Kristensen et lignende perspektiv, men fokuserer på hvordan udvikling af innovativ undervisning på uddannelsen til lærer kan støttes.

I artiklen **Ugeskema - en arbejdskultur i forandring** ser Sanne Tarp Wind nærmere på spørgsmålet om, hvilke rolle brugen af ’Ugeskema’ spiller i en skoleklasses arbejdskultur, hvordan det bidrager til udviklingen af denne kultur. Artiklen **Sociale medier i et børneperspektiv - perspektiver på børn som vidensproducenter** skrevet af Kathrine Høj Bastrup og Sanne Tarp Wind behandler også et tema fra grundskolen, her ses der nærmere på børns brug af de sociale medier og på forældrenes rolle i den forbindelse.

Drós Djurhuus og Marlene Finderup Birkelund beskæftiger sig med studerendes muligheder for at kunne have et studenterarbejde ved siden af studiet i artiklen **Deltagelse i studenterarbejde - og mulighedsbetingelser herfor**. Studerendes betingelser og hvad der påvirker og strukturerer dette er ligeledes temaet i artiklen **Mulighedsbetingelser for lærerstuderendes studiepraksis** skrevet af Drós Djurhuus og Marlene Finderup Birkelund.

Endelig behandler artiklen **Det gode projektsamarbejde** spørgsmålet om hvordan kreative processer vil kunne faciliteres i forbindelse med et projektsamarbejde, sådan at det giver mening for såvel studerende som for den organisation projektsamarbejdet gennemføres i.

God læselyst!

Læreren og organisationen

Maria Hvid Dille

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

Abstract

Denne artikel ønsker at præsentere undersøgelsen ”Læreren og organisationen; mødet mellem fornyelse og tradition”, der med afsæt i ”skandinavisk ny-institutionel teori” og Barbara Czarniawska og Bernward Joerges ønsker at skabe et indblik i fremkomsten af en potentiel ny gymnasielærerrolle affødt af de sidste 10-15 års forandringskrav inden for gymnasieskolernes virkelighed. Undersøgelsen er udarbejdet af undertegnede i foråret 2016 og fremviser hvordan læreren, i forbindelse med et højaktuelt besparelsesprogram gøres til organisationsmedarbejder med udvidet ansvar for organisationen. Artiklen fremhæver undersøgelsens fund og diskuterer de potentielle konsekvenser heraf.

Undersøgelsen ”Læreren og organisationen; mødet mellem fornyelse og tradition”

Gymnasieskolen har i mere end et årti været i en forandringsproces, der blandt andet er foranlediget af politiske formulerede krav om forandringer. Med gymnasiereformen af 2005 (Undervisningsministeriet, 2003) formuleres der krav, der på omfattende vis indebærer, at gymnasieskolernes grundlæggende ydelse og organisation skal reformuleres (Pedersen & Sløk, 2011: 105). Videre formuleres der med Strukturreformen af 2007 (Social- og Indenrigsministeriet, n.d) yderligere krav om forandring i og med, at de økonomiske betingelser for måderne, hvorpå gymnasieskolen drives bliver ændret. Dette, da gymnasiet overgår til at være en selvvejende institution, hvilket indebærer, at skolerne får ansvaret for deres egen økonomi og overlevelse, samt en professionel bestyrelse (Hjort & Raae, 2014: 16). Begge reformer har haft til hensigt at optimere og udvikle uddannelsens virkning og kerneydelse: undervisningen.

Ovennævnte reformprogrammer kan siges at formulere en række nye krav og forventninger til gymnasieskolens aktører, samt lærerrollen, og det er fremvæksten af en ny lærerrolle affødt af disse forandringer, der udgør undersøgelsens optagethed. Særligt har jeg med undersøgelsen været optaget af ”transformationen” af den såkaldte privatpraktiserende lærer til læreren som organisationsmedarbejder. Jeg har i undersøgelsen videre haft et fokus på, hvad denne transformation indebærer og de potentielle spændingsfelter, der opstår heraf. Læreren som organisationsmedarbejder er en betegnelse for en ny type lærerrolle (Pedersen & Ryberg, 2012: 22), der er opstået i kølvandet på reformprogrammerne, og som beskriver en lærer med en art udvidet professionsforståelse. Det vil sige, en lærer, der tænker i organisation og helheder såvel som individuelle fag – og videre en lærer, der tager medansvar og har medejerskab for hele organisationen (ibid: 23).

Undersøgelsen lægger sig med sin optagethed af lærerrollen i forlængelse af flere studier, der omhandler nogle de ændringer af lærerrollen som gymnasiereformen og strukturreformen m.fl. har affødt. Særligt kan forskning vedrørende den nye organisatoriske dimension ved lærergerningen siges at udgøre det forskningsmæssige grundlag, som jeg i undersøgelsen trækker på (Zeuner et.al. 2006, 2007, 2008 og 2008; Pedersen & Ryberg 2008, 2012; Raae

2008). Sigtet med undersøgelsen har været at bidrage med en øget forståelse af, hvordan nogle særlige tidstypiske reformprogrammer kan siges at transformere lærerrollen, og hvad denne transformation måtte indebærer.

Problemstillingen undersøges med henvisning til ovenstående i et organisatorisk forandringsperspektiv og har sit teoretiske afsæt i den ny-institutionelle teori. Særligt er det organisationsforskere Barbara Czarniawska¹ og Bernward Joerges² skandinaviske ”version” heraf, nemlig oversættelsesteorien (1996), hvorfor artiklen kort vil introducere hertil.

Videre præsenteres det empiriske materiale, der ligger til grund for undersøgelsen, og slutte­ligt fremhæves undersøgelsens fund og de potentielle konsekvenser heraf diskuteres.

”Skandinavisk ny-institutionalisme” ved Barbara Czarniawska og Bernward Joerges

Czarniawska og Joerges’ (1996) teoretiske tænkning kan, som nævnt, betegnes som en særlig skandinavisk retning inden for den ny-institutionelle teori (Ibid.: 3). Czarniawska og Joerges fremskriver et forandringsperspektiv, der anskuer **oversættelse** (ibid.: 5) som den primære mekanisme i organisatorisk forandring. Forandringsperspektivet fokuserer organisationsidéers ”rejse” i et organisationsfelt og særligt den lokale oversættelse af en sådan idé. Perspektivet fremskriver videre oversættelsen som bestående af de involverede aktørers interaktioner, for­handlinger og meningsproduktion: ”The perceived attributes of an idea... are all created, negotiated or imposed during the collective translation process” (Czarniawska & Joerges, 1996: 25).

På denne måde adskiller Czarniawska og Joerges’ tænkning sig fra den såkaldte ”gamle” ny-institutionelle teori ved, at de blandt andet forstår ”forandring” som den lokale oversættelse i organisationen i stedet for mellem organisationer (Powell & DiMaggios, 1991: 66).

Oversættelsesbegrebet trækker på aktør-netværkteorien³ og særligt Bruno Latours⁴ oversættelsesforståelse (Czarniawska & Sevón, 2005: 8), der ser oversættelsen eller translationen som:

[...] the spread in time and space of anything – claims, orders, artifacts, goods – is in the hand of people; each of these people may act in many different ways, letting the token drop or modifying it or deflecting it, or betraying it, or adding to it, or appropriating it” (Latour, 1986: 267).

Latours oversættelsesforståelse bliver med Czarniawska og Joerges en måde at anskue det flow af management idéer, der cirkulerer og rejser i organisationer (Czarniawska & Sevón, 2005: 8), og en videre konsekvens af tilhørsforholdet til aktør-netværks teoriens (ANT) tænkning er, at aktører i en given oversættelsesproces kan forstås som både humane (mennesker) og ikke-humane (objekter) aktører (Czarniawska & Joerges, 1996: 7).

Den lokale oversættelsesproces af en idé indebærer forskellige faser, og disse faser henviser til i hvor høj grad idéen har ”manifesteret” sig i organisationen. Det vil sige antaget en kon-

¹ Barbara Czarniawska er professor i Management Studies ved Handelshøjskolen i Göteborg.

² Bernward Joerges er professor i sociologi ved Berlins Tekniske Universitet, samt direktør for the Metropolitan Research Group in Berlin.

³ Aktør-netværks teorien (ANT) kan beskrives som en nyere samfundsvidenskabelig forklaringsform, der i udgangspunkt har til hensigt at beskrive, hvordan videnskab og teknologi er konstrueret og bør være en del af et genstandsfelt, når samfundet studeres (Fuglsang, 2009 : 351-352).

⁴ Bruno Latour er en af hovedeksponenterne for aktør-netværksteorien (ANT) og er professor på Sciences Po i Paris.

kret og fysisk form, som i fx en særlig organisationsstruktur og videre affødt nogle konkrete handlinger hos aktørerne (Ibid.: 26ff.). I undersøgelsen udgør disse faser sig for teoretiske greb i undersøgelsen af, hvorvidt en særlig idé er i færd med at blive oversat.

Den idé, hvis oversættelse jeg har søgt indblik i, er idéen om læreren som organisationsmedarbejder. Brugen af Czarniawska og Joerges' oversættelsesteori har gjort det muligt at undersøge, hvordan fremvæksten af denne lærerrolle oversættes og altså manifesterer sig via interaktioner og forhandlinger ledelse og lærere imellem på et alment gymnasium. Herunder de potentielle spændingsfelter, som denne nye oversættelse af lærerrollen skaber i mødet med såkaldte "gamle" lærerroller.

Fire oversættelser af læreren som organisationsmedarbejder: forhandling og legitimitet

Undersøgelsen som artiklen trækker på er en case-analyse af et alment gymnasiums (anonymiseret betegnelse: GEA) håndtering af et forestående offentligt besparelsesprogram. Det empiriske materiale gør brug af henholdsvis observationer og interviews som teknikker til generering af viden. Observationsdelen består af i alt fem observationer af skolens praktiske arbejde med de forestående besparelser henover en måned. Det vil sige observationer af ledelses- og lærermøder omhandlende processens "fremdrift". Interviewdelen består af tre individuelle interviews og to fokusgruppeinterviews med repræsentanter fra både ledelses- og lærergruppen.

Undersøgelsen søger, som nævnt, indblik i fremvæksten af en potentielt ny lærerrolle og konkluderer, at idéen om læreren som organisationsmedarbejder er i færd med at blive oversat på GEA.

Med henvisning til faserne i Czarniawska og Joerges' oversættelsesteori fremviser undersøgelsen, at der eksisterer (minimum) fire lokale oversættelser af idéen og de benævnes: **læreren som medleder, læreren som medsammensvoren, læreren som beslutningstager og læreren som underviser.**

Alle kan oversættelserne ses som udtryk for, at lærerne i højere grad har fået et udvidet organisatorisk ansvar i og med, at de bliver gjort til medledere, får øget medansvar og forventes at udvise et helhedssyn: "... på et eller andet tidspunkt, så er man så heller ikke almindelig kollega mere... Meget af det man laver har så ikke noget med øh undervisningens gennemførelse og gøre... Så er det ledelsesarbejde" (Paul, lærer: 07.03.16).

Oversættelserne fremviser dog videre, at denne nye organisatoriske dimension af lærerrollen i høj grad fortsat er til forhandling på GEA og sameksisterer på kompleks vis med en såkaldt "gammel" lærerrolle, hvorfor idéen om organisationsmedarbejderen på nuværende tidspunkt kan karakteriseres som en "både og" lærerrolle. Konklusionen udpeger som en konsekvens heraf en potentiel "anerkendelseskonflikt": Hvad er en legitim lærerrollepraksis og i forlængelse heraf, hvordan opnår læreren anerkendelse?

Undersøgelsen gør yderligere en konklusion i forlængelse af ovenstående, der vedrører forhandlingerne af lærerroller, og fremviser, at oversættelsesprocessen ikke kan siges at rumme et klart modstillingspar, hvor fx ledelsen entydigt er "for" organisationsmedarbejderen og lærerne entydigt "imod". Transformationen af læreren som organisationsmedarbejder er altså til forhandling mellem **alle** aktører i organisationen. På denne måde er forhandlingen også flyttet langt ind i lærerkollegiet, og det vurderes som en potentiel udfordring, at det heraf bli-

ver svært for lærerne at gennemskue ”forhandlings-set-up’et”, herunder hvem der forhandles med (ledelse eller kollegaer) og hvad der forhandles om (kerneydelsen, forberedelsen, effektiviseringer, nedskæringer eller?).

Opsamling

Artiklen fremviser med henvisning til undersøgelsen ”Læreren og organisationen; mødet mellem fornyelse og tradition” fremvæksten af en ny lærerrolle, læreren som organisationsmedarbejder, og de potentielle spændingsfelter, der opstår heraf.

I artiklen introduceres der til en særlig skandinavisk ny-institutionel tænkning, nemlig Barbara Czarniawska og Bernward Joerges’ oversættelsesteori (1996), der har udgjort undersøgelsens teoretiske forståelsesramme, og herved måden, hvorpå lærerrollen er undersøgt.

Artiklen fremhæver undersøgelsens konklusioner; at lærerrollen er udvidet og indebærer, at lærerne tager et større organisatorisk ansvar. Dog er denne udvidelse ikke færdigforhandlet, men foregår på kryds og tværs af organisationens aktører, og nye og ”gamle” lærerroller sam eksisterer derfor på kompleks vis.

Artiklen fremhæver potentielle konsekvenser af disse konklusioner, der i særlig grad vedrører lærerrollens legitimitet og anerkendelse i lyset af denne udvidelse, samt forhandlingernes kompleksitet, hvorfor artiklen kan siges at afføde flere spørgsmål, end den giver svar på.

Referencer

- Czarniawska, B. & Joerges, B. (1996). *Travels of Ideas*. I: Czarniawska, Barbara & Sevón, Guje (red.). **Translating Organizational Change**. Walter de Gruyter.
- Czarniawska, B. & Sevón G. (2005). *Translating is a Vehicle, Imitation its Motor, and Fashion Sits at the Wheel*. I: Czarniawska B. & Sevón, G. (red.). **Global Ideas. How Ideas, Objects and Practices Travel in the Global Economy**. Malmø. Liber & Copenhagen Business School Press.
- Finansministeriet (1983). **Redegørelse til Folketinget om regerings program for modernisering af den offentlige sektor**. København. Finansministeriet og Indenrigsministeriet.
- Fuglsang, Lars (2009). *Aktør-netværksteori eller tingenes sociologi*. In Fuglsang, Lars, Hagedorn-Rasmussen, P. & Bitsch Olsen, P. (red.). **Teknikker i samfundsvidenskab**. Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. & Raae, P.H. (2014). **Velfærdsledelse i gymnasiet – hvorfor og hvordan?**. Gymnasieskolernes rektorforening.
- Pedersen, D. & Ryberg, M. (2012). **Ledelse og organisering i gymnasiet og VUC**. Rapport for Undervisningsministeriet, 2012.
- Powell, W.W. & DiMaggio, P.J. (1991). **The New Institutionalism in Organizational Analysis**. London. The University of Chicago Press.
- Pedersen, D. & Sløk, C. (2011). *Reformpres og genopfindelse af gymnasieskolen*. I: Juelskjær, M., Knudsen, H., Pors, J.G. & Staunæs, D. (red.). **Ledelse af uddannelse**. Samfundslitteratur.

Elektroniske referencer

- Undervisningsministeriet (2003). **De gymnasiale uddannelser. Redegørelse til Folketinget**. Indhentet d. 17.05.2016 på <http://pub.uvm.dk/2003/gym/hel.pdf>

Reflexen, Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet (ISSN 1901-5992), vol. 12, nr. 1, 2017.

Social- og indenrigsministeriet (n.d.). **Kommunalreformen – de politiske aftaler**. Indhentet d. 17.05.2016 på <http://sim.dk/media/70273/kommunalreform-de-politiske-aftaler.pdf>

At udvikle læringsrum, som indbyder og inspirerer til innovativ undervisning på læreruddannelserne

Anne Natalie Westergaard Jensen & Janni Dorf Kristensen

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel henvender sig primært til ledelse, undervisere og studerende på læreruddannelser i Danmark, men kan også læses af folkeskolelærere, der ønsker et øget fokus på innovation i deres undervisning. Artiklen tager udgangspunkt i udtalelser fra en lektor på en læreruddannelse samt fra tre tredjeårs lærerstuderende fra samme uddannelsesinstitution. Disse udtalelser analyseres ud fra Jean Lave og Etienne Wengers teori om situeret læring med henblik på at give inspiration til udviklingen af undervisningsrum, der indbyder til fordybelse og eksperimenteren med innovativ undervisning.

Indledning

“Nye tider giver nye udfordringer, som kræver nye løsninger.” (Kallesøe & Bergholdt 2014: 23). Vi lever i dag i en foranderlig verden, hvor udvikling ofte sker hurtigere, end vi selv kan følge med. Der indføres konstant nye politiske krav, så samfundet kan leve op til borgernes forventninger, og så Danmarks konkurrenceevne udvikles og styrkes. Danmark har et meget udviklet velfærdssystem, men for at sikre fremtidens velfærd kan innovative tiltag komme til at spille en vigtig rolle (Kallesøe & Bergholdt 2014: 25). Lige fra folkeskolen til universitetet, fra ABC til ph.d., er begrebet **innovation** indarbejdet som et lovkrav. Dette betyder, at alle undervisere skal forholde sig aktivt og anerkendende til fænomenet.

Ifølge Lene Tanggaard, innovationseksperter og professor i pædagogisk psykologi, er innovation kreativitet, der italesættes, systematiseres og belyses fra forskellige perspektiver. Innovation er den gode idé, som realiseres og får en faktisk anvendelse i praksis: “(...) at det nye accepteres af brugerne og implementeres, udbredes og tages i brug i sociale systemer.” (Tanggaard m.fl. 2015: 8). Det handler om at inddrage nye metoder, arbejdsrutiner og redskaber, som er **nyttige** og giver værdi i det felt, der søges at udviklet.

Ser man på professionsuddannelserne er der ingen tvivl om, at man der i de kommende år kommer til at stå overfor nye udfordringer med at få implementeret innovation i den daglige praksis. Innovation skal nemlig ikke kun ses som et fænomen, der popper op, implementeres og siver ud igen, men derimod som et systematisk arbejde, der fordrer, at fænomenet gennemsyrrer praksis, så der brydes op med det eksisterende (Tanggaard m.fl. 2015). Men hvordan kan man skabe innovative læringsrum, som motiverer og inspirerer til denne nye tænkning? Det vil denne artikel give et bud på.

Artiklen er skrevet på baggrund af et interview med modulansvarlig for specialiseringsmodulet ‘Innovation og entreprenørskab i skolen’, som er et fag på den læreruddannelse, der indgår i undersøgelsen.

De empiriske data er indsamlet med henblik på at opnå et indblik i tanker blandt medarbejderne på uddannelsen omkring tilrettelæggelsen af specialiseringsmodulet, som havde opstart i efteråret 2016. Derudover er der foretaget et gruppeinterview med tre kvindelige tredjeårs lærerstuderende i aldersgruppen 20-25 år. Dette er med fokus på de studerendes oplevelser af den innovative undervisning på uddannelsen samt ønsker for udvikling af deres innovative kompetencer.

Det er artiklens grundtanke, at tænkning, læring og innovation altid sker i forhold til noget og inden for et praksisfællesskabe, da dét at være innovativ kræver, at aktøerne samarbejder og udvikler i fællesskab. Denne artikel tager derfor sit teoretiske afsæt i Lave og Wengers teori om situeret læring (Lave & Wenger 1998).

Artiklens teoretiske platform

Lave og Wengers teori om situeret læring har haft stærk indflydelse på den pædagogiske forståelse af læring og undervisning inden for blandt andet det pædagogiske område. Deres teori var et modsvar til den behavioristiske og kognitive psykologis forståelse af læring, som bestående af isolerede indre processer, der kunne belyses gennem direkte observerbar adfærd (Lave & Wenger 1998: 7-8).

Lave og Wengers opfattelse af læring er derimod, at læring sker gennem deltagelse i social praksis: "Dermed defineres læring relationelt som personens forandrede deltagelse i en forandrede social praksis." (Lave & Wenger 1998: 8). At aktøren selv deltager aktivt får betydning for, hvad der skal læres. Det handler ikke kun om, at aktøren får en abstrakt viden om et felt, men om at vedkommende også får mulighed for at overføre denne viden og anvende den i praksis i et samspil med andre:

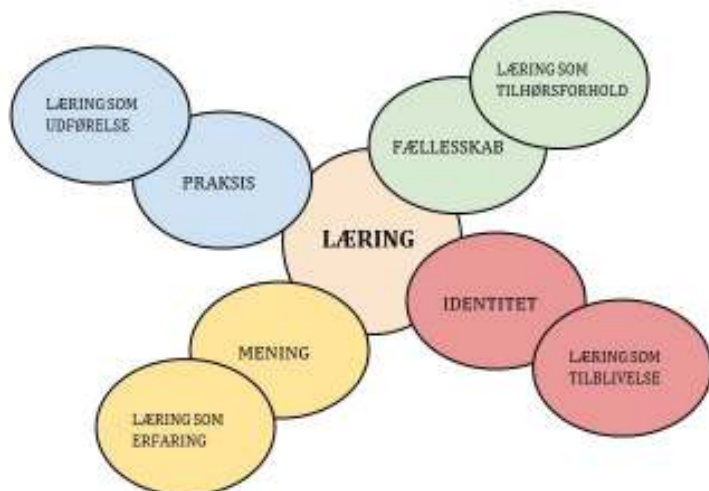
"Udfordringen synes at bestå i at tage handling op til fornyet overvejelse på en sådan måde, at struktur og proces, mental repræsentation og kompetent udførelse trænger dybt ind i hinanden." (Lave & Wenger 1998: 20).

Lave og Wenger opererer med fire komponenter inden for den sociale teori om læring (Lave & Wenger 1998: 131-132):

- Fællesskab: Mennesker er sociale væsner, som lærer i fællesskab med andre
- Identitet: Læring ændrer dem, vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier
- Mening: I en læringssituation er det betydningsfuldt, at vi oplever vores arbejde som meningsfuldt både på kollektivt og individuelt plan
- Praksis: At den tilegnede viden også udføres i handlinger

Nedenfor ses en figur af samspillet mellem de fire komponenter. De er indbyrdes forbundne og anses derfor lige betydningsfulde.

Figur 1. Komponenter i en social teori om læring (Lave & Wenger 1998: 131)



Med udgangspunkt i de fire komponenter vil analysen samt et bud på en forandring af læringsrummene blive præsenteret i næste afsnit.

At skabe innovative læringsrum

På den implicerede læreruddannelse arbejder man aktivt med at få implementeret innovation i alle undervisningsfag. Desuden er uddannelsen placeret i et nyrenoveret hus, som både skal rumme læreruddannelse, pædagoguddannelse samt diplom- og masteruddannelser. Lektor på den pågældende læreruddannelse fortæller om uddannelsens overvejelser omkring undervisningslokalerne, inden byggeriet startede:

(...) der har været arkitekter på, som har arbejdet med læring fremadrettet, hvordan ser man læring nu. Fordi der var sådan noget introduktion med de der arkitekter, og der har én af dem været med i forskellige læringstilgange. Og der har vi fået drøftet, hvad ser vi og hvad er det for nogle lærings ting, men om det så kommer til at afspejle sig i økonomi, om det hænger sammen rent økonomisk. Det skal jeg ikke kunne sige. (Lektor på læreruddannelsen)

Når man bevæger sig rundt på læreruddannelsen, er der i undervisningslokalerne, bortset fra lokalene til fagene håndværk og design, billedkunst og madkundskab, opstillede bord i rækker foran tavlen. Det er svært at få øje på arkitekternes tanker omkring forskellige læringstilgange, da alle rum stort set er ens, og alle lægger op til den traditionelle tavleundervisning.

Spørger man de lærerstuderende om deres oplevelser og tanker omkring læringsrummene på uddannelsen, fortæller en studerende:

I det fysiske (rum, red.) synes jeg, at der skal være diversitet; altså der skal være muligheder for at arbejde på forskellige måder. Langt de fleste af vores lokaler indbyder til at arbejde på én måde - at vi alle sammen sidder på rækker ned gennem lokaler, der er et kateder, og der står læreren, og så har vi en tavle med projekter. Så det er rammerne, og det er ikke nok, synes jeg. Der skal være noget gulv, man kan bevæge sig på, og måske også noget gulv, som man kan sidde på - så man ikke altid skal sidde på sin stol. Eller som informant B var inde på, så noget med nogle runde borde, hvor man bedre kan være i dialog, være flere sammen. (Tredjeårs lærerstuderende)

Denne studerende giver udtryk for en oplevelse af, det der mangler rum til innovativ udfoldelse – at der fysisk ikke er plads til, at de studerende kan omsætte deres idéer til virkelighed. Dette henviser både til den tredje komponent Mening og til den fjerde komponent Praksis. Den studerende søger en kobling mellem det lærte stof og at udføre det i praksis, eksempelvis ved at arbejde med et konkret materiale. Det lærte stof bliver derved lagret i hukommelsen via erfaringen, som kan opstå, når de studerende få lov til at eksperimentere og nytænke i praksisfællesskabet.

Den studerende lægger også vægt på den faglige sparring med sine medstuderende, der anses som værende betydningsfuld for både engagementet i undervisningen, men også for det senere virke som folkeskolelærer, hvor fokus på at kunne arbejde i teams prioriteres højt. Her bliver den første komponent Fællesskab inddraget. Læring ses som en social aktivitet, hvor fællesskabet kan støtte, udfordre og inspirere til innovation.

På baggrund af denne undersøgelse er det vores overbevisning, at undervisningsrummene skal redesignes med inspiration i de fire komponenter. Rummet skal indeholde flere mindre læringsrum, hvor der er plads til, at praksisfællesskaberne kan arbejde på forskellige måder. Undervisningslokalerne kan opdeles enten ved brug af rumdelere, forhæng eller flytbare tavler. De små rum skal indeholde borde, stole, tavler til at kunne idégenerere, skrivematerialer, karton og andre artefakter til kreativ udfoldelse. Tavlen skal ikke længere være centrum for lokalet, men derimod skal den læring, som nu er flyttet ud til de små stationer, sættes i fokus. Et citat fra lektoren på læreruddannelsen belyser denne nye form for undervisning:

(Det skal, red) signalere, hvad det er for en form for læring, der skal foregå i det her rum. (...) Man skal jo ud og opleve noget for at få fornemmelsen af, at “det gør noget ved mig” eller “det gør noget ved eleverne at arbejde sådan. Det får de jo ikke ved, at jeg står og laver nogle enkelte øvelser med dem. (Lektor på læreruddannelsen)

Det handler netop om at signalere, at der sker en anden form for læring. Når man oplever, at læringen ‘gør noget’ ved én, kan dette være tegn på udvikling. Denne udvikling kan gøre, at læringen hos den enkelte skaber personlige tilblivelseshistorier, som er at finde i den anden komponent, der omfatter identitet af de enkelte aktører. I det nedenstående citat fortæller den studerende, at vedkommende har gjort sig tanker omkring sin identitet som kommende folkeskolelærer; herunder at dennes undervisning skal give eleverne mulighed for at arbejde med læringsstoffet på en mere innovativ måde end det er oplevet på læreruddannelsen:

Så tror jeg også bare for at understrege, at så er det også det, at når man oplever manglen på samme, at vi ikke får det integreret, videre-integreret i vores undervisning; det er for mig en motivation til at tænke den videre, når jeg selv bliver færdig. En inspiration til, at jeg vil sørge for hele tiden at forny min undervisning. Heroppe (læreruddannelsen, red.) er forbilledet på, at du lærer, hvordan du skal gøre det gennem den måde, som de ikke gør det. Og det har givet mig en stor eftertanke, at det er rigtig fint at sige noget, men hvis du ikke agere på det, så kan det egentlig være hip som hap for mange. (Tredjears lærerstudende)

Når de studerende både læser det faglige stof, og diskuterer det med deres medstuderende, for derefter at arbejde med det med henblik på at udvikle og forny, har det værdi i forhold til aktørernes læring, men også deres kommende elever i folkeskolen, hvor det bliver de studerendes opgave at være gode innovationsrollemodeller.

Konklusion

Innovation kan kort forklares som dét at se muligheder, samt at være i stand til at føre disse ud i livet på en værdiskabende måde. Det er et begreb, der i dag præger hele vores samfund. Også i pædagogiske- og didaktiske sammenhænge er begrebet kommet for at blive. Helt ned fra børnehaveklassen skal børnene lære at tænke og arbejde innovativt. Det handler om divergent tænkning, der giver plads til det kreative, spontane og kaotiske. At man tør kaste sig ud i udfordringer, uden at der på forhånd er sikret succes, og med dét mål for øje, at ens arbejde skal skabe værdi for andre (Tanggaard m.fl. 2015).

Det er således ikke kun nok at tænke kreativt og at have en god idé – tanke skal blive til handling ved at kombinere 'gammel' viden på nye måder. Denne læring indbefatter et samarbejde med andre, hvor der opnås en teoretisk viden om det felt, som man søger at ændre, videndelingen mellem aktørerne, afprøvning af de nye tiltag og til sidst en justering og senere hen evaluering af projektet.

I denne forbindelse er rummet og dets inventar en vigtig medspiller. Et forslag til denne forandring er at lave små rum i et større undervisningslokale, inddrage artefakter og materialer og flytte fokus fra tavlen ud til de studerendes arbejde. Målet er, at rummene skal skabe inspirerende oplevelser, der dels opfordrer til ejerskab, men også visualiserer, at her foregår der en anderledes form for undervisning og læring.

En måde at tilvejebringe et sådant redesign af læringsrum kan gøres med udgangspunkt i Lave og Wengers fire komponenter i relation til en social teori om læring: Fællesskab, Identitet, Mening og Praksis (Lave & Wenger 1998), hvori også konteksten er bestemmende for handling gennem social interaktion med de omgivelser, hvori det lærte anvendes. Dét at innovere kan derfor på baggrund af vores undersøgelse anses som et samspil mellem aktørerne og omgivelserne – en kollektiv proces, hvor viden og læring forstås ud fra den enkeltes deltagelse i praksisfællesskabet.

Det er afgørende, at lærerstuderende opnår erfaring med innovativ undervisning under deres uddannelsesforløb. De skal kunne undervise den kommende generation i at være innovative, så Danmark kan klare sig på fremtidens globale arbejdsmarked. Det bliver både læreruddannelsernes og folkeskolernes opgave, gennem pædagogiske og didaktiske overvejelser at tilrettelægge læreprocesser som tager højde for innovation. Det handler om at nytænke den måde, vi har undervist på i de sidste 200 år.

Referencer

- Kallesøe, H. K. & Bergholdt, L. (2014). Hvorfor endnu en bog om innovation?. I: H. K. Kallesøe & L. Bergholdt (2014), **Innovation i uddannelse og profession** (1. udgave, s. 14-30). Frederiksberg: Frydenlund
- Lave, J. & Wenger, E. (1998). Situeret læring. I: J. Lave og E. Wenger (2005) **Situeret læring: og andre tekster** (3. oplag, s. 13-101). København: Hans Reitzels Forlag
- Tanggaard, L., Johannesen, R., & Skov, K. (2015). **Entreprenørskab og innovation i læreruddannelsen: eksempler fra undervisningspraksis**
<http://www.laereruddannelsesnet.dk/artikler/>. Tilgået maj 11. 2016, fra
<http://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/20150120-Artikel-innovation-og-entreprenorskab.pdf>

Reflexen, Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet (ISSN 1901-5992), vol. 12, nr. 1, 2017.

Wenger, E. (1998). En social teori om læring. I: J. Lave og E. Wenger (2005) **Situeret læring: og andre tekster** (3. oplag, s. 129-156). København: Hans Reitzels Forlag

Ugeskema - en arbejdskultur i forandring

Sanne Tarp Wind

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

Abstract

Denne artikel tager udgangspunkt i en 0.klasses arbejde med Ugeskema. Med udgangspunkt i Cathrine Hasses kulturteori og hendes teoretiske begreber belyses, hvordan en klasses arbejdskultur udvikles, opretholdes og ikke mindst påvirkes af forskellige kulturmarkører. I artiklen fremhæves forskellige kulturmarkører, der fungerer som grænsesættere for denne arbejdskultur. Ligeledes fremhæves og diskuteres underviserens betydning som kulturbærende rammesætter for klassens arbejdskultur.

Undervisningsformen i fremtidens skole

Jeg er på besøg i en 0. klasse på en mindre, dansk folkeskole. Klassen emmer af liv. Rundt omkring ved bordene, der er grupperet fire og fire, sidder enkelte elever. En elev løser regnestykker i en matematikbog, en anden øver sig i at skrive flotte bogstaver, mens en helt tredje sidder med høretelefoner på og får læst en bog højt, mens hun følger med på en iPad. Bag en lille, flytbar væg sidder to drenge, dybt koncentrerede, i gang med at farvelægge Spørge-Jørgen med fedtfarver. Alle er i gang med hver deres, og selv om der er lidt støj i lokalerne, hvor eleverne arbejder, så synes ingen rigtigt at lade sig forstyrre. Klasselæreren står oppe ved

Fakta om Ugeskema

Tankerne om Ugeskema er beskrevet i bogen Ugeskema Revolutionen. Ophavsmanden bag bogen er tidligere lærer Karina Winther, der har skrevet den på baggrund af sine erfaringer med undervisning i normalklasser og sin erfaring som AKT-lærer.

Kort fortalt går arbejdet med Ugeskemaer ud på, at lærerne omkring den en klasse hver uge opstiller ugeskema, hvori der er påført individuelle, faglige arbejdsopgaver, som den enkelte elev skal nå i løbet af en uge. Eleven bestemmer selv, hvordan han/hun ønsker at tilgå arbejdet, men alle arbejdsopgaver skal være løst ved udgangen af ugen. (Winther & Theill 2012)

tavlen sammen med en dreng og er i gang med, i lavt toneleje, at drøfte, hvilken opgave drengen nu skal i gang med. Klassen er i gang med at arbejde med Ugeskema sammen med deres primære underviser, klasselæreren⁵. Det har de gjort i snart fire uger. Ugeskematimerne varetages af to forskellige undervisere: Klasselæreren, der har en del års erfaring med undervisning og som er drivkraften bag indførelsen af arbejdet med principperne bag Ugeskema i klassen. Den sekundære underviser, der for nylig har fået ændret sin ansættelse således, at hun nu er i en delt stilling, der indebærer at arbejde i skolens SFO samt varetage understøttende undervisning på skolen. At undervise er for hende derfor forholdsvist nyt, og hun har nogle få timer i klassen, alle Ugeskematimer.

⁵ Jeg benytter fremadrettet betegnelsen 'klasselærer' om klassens primære underviser i artiklen, velvidende den primære underviser ikke er uddannet lærer, men uddannet pædagog.

I en tid, hvor folkeskolereformen synes at fylde billedet i den offentlige debat om fremtidens folkeskole, breder en ny tendens sig rundt om i de danske folkeskoler. Tendensen hedder Ugeskema, og selvom den ikke fylder meget i debatten om fremtidens folkeskole, så synes den ikke at være uden betydning i debatten om, hvordan fremtidens undervisning skal udformes i klasselokalerne på landets folkeskoler. Mange lærere begynder nemlig at tilrettelægge deres undervisning efter principperne bag Ugeskema (KL, 2013; Wiborg, 2015). Det, at arbejde efter Ugeskema, kan ses som et brud med en lang undervisningstradition baseret på tavleundervisning og fagopdelte timer. Det kan ikke bare ses som et brud med en undervisnings- og læringskultur, men også som et brud med en arbejdskultur, som hidtil har været fremherskende blandt elever og lærere i den danske folkeskole. I et kulturanalytisk perspektiv kan indførelse af Ugeskemaer i en klasse ses som en kulturel læreproces, hvor nye kulturelle forbindelser tilegnes. Her bliver det interessant at se på, hvordan en sådan kulturel læreproces udfolder sig? Hvilke kulturmarkører influerer på elevernes arbejdskultur, når der arbejdes med ugeskema? Dette belyses i denne artikel.

Undersøgelsens metodik

Mit feltarbejde har et videnskabsteoretisk afsæt i den fænomenologiske tradition, idet jeg ønsker at undersøge og forstå et socialt fænomen ud fra aktørernes perspektiv og i den kontekst, hvor den opleves og erfares i (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Feltet, som er genstand for min undersøgelse, har jeg adgang til i kraft af en tidligere tilknytning til stedet. Det giver mig en særlig adgang og positionering i forhold til feltet, og det betyder, at jeg har mulighed for at påtage mig en allerede på forhånd givet rolle som lærer, idet omgivelserne betragter mig som så. Min tilgang til feltet har været at være med som deltagende observatør med særligt vægt på deltagende, idet jeg i klasselokalet er positioneret som 'hjælperlærer' eller 'lærling', der skal skabe sig erfaring med undervisning efter Ugeskema. Dette er et bevidst valg, fordi jeg ønsker at bringe mit forskerapparat i spil med de forbløffelser, det måtte indebære (Hasse, 2011). Når jeg udforsker egen praksis, er det vigtigt at være bevidst om måden, jeg tilgår feltet på. Jeg møder feltet med en forforståelse af undersøgelsens genstandsfelt, som jeg har gennem min erfaring med feltet. Denne forforståelse, er jeg bevidst om, kan have indflydelse på måden, hvorpå jeg tilgår feltet på. Det har derfor været vigtigt for mig at stille mig som potentielt uvidende for på den måde at kunne møde feltet åbent og nysgerrigt (Tjørnhøj-Thomsen & Whyte, 2007). Mit empiriske data er indsamlet via to skoledages deltagende observationer i klassen. Desuden inddrages et semistruktureret interview samt uformelle samtaler med klasselæreren. Det semistrukturerede interview udføres efter en interviewguide, der er baseret på en forhåndsviden, som jeg har tilegnet mig ved at læse bogen 'UgeskemaRevolutionen', men den vil også være baseret på erfaringer og det, som Hasse betegner som forbløffelser, som jeg støder på under min observation (Hasse, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009).

Min kulturanalyse bygger på professor i kulturanthropologi og læreprocesser ved Aarhus Universitet, Cathrine Hasses teori om kulturelle læreprocesser (Hasse, 2011). Til at uddybe nogle af kulturmarkørernes betydning inddrages den amerikanske filosof John Deweys pragmatiske teori om læring gennem erfaring og interesse (Dewey, 2006).

At søge efter kulturmarkører

I følge Hasse er kultur ikke noget, der tilegnes statisk eller som besiddes, men noget vi lærer i et fællesskab, mens vi handler. At belyse kulturelle læreprocesser i en organisation er at belyse fælles forbindelser mellem kulturmarkører og deres betydning i netop denne organisation (Hasse, 2011: 28). I nedenstående analyse fremhæves forskellige kulturmarkører, der fungerer som grænsesættere for, hvad der in- og ekskluderes i klassens arbejdskultur, når der

arbejdes med Ugeskema.

Genstandsartefakter som kulturmarkører

Den første kulturmarkør, som jeg vil fremhæve, der har betydning for klassens arbejdskultur, er anvendelsen af genstandsartefakter. Allerede på førstedagen i min observation forbløffedes jeg over, hvor tydeligt klasselæreren anvendte genstandsartefakter, som rammesætter for elevernes arbejde med Ugeskema.

Hun indledte dagens første to lektioner med tydeligt at vise flere genstandsartefakter for eleverne for at tydeliggøre rammerne og forventningerne for arbejdsformen:

- Et skilt, hvor der stod 'hviske-liste' med tilhørende tegning deraf. Formålet var at huske eleverne på at tale i lavt stemmeleje og liste, når man bevægede sig rundt i klasse-lokalet.
- Et andet skilt på tavlen, hvor der stod 'kammerathjælp' ligeledes med en tegning deraf. Formålet var her at huske eleverne på at spørge klassekammerat først, hvis man havde brug for hjælp.
- En kasse med navneklodser, som eleverne kunne sætte på katederet, hvis de havde brug for lærerhjælp.
- Ugeskemaet, som eleverne skulle sætte kryds på, når de havde løst en opgave, og hvor de kunne se, hvilke opgaver de kunne arbejde med.

Disse fysiske artefakter havde alle en indlejret funktion og et mål for anvendelse. Navneklodserne havde fx den funktion at hjælpe med til at skabe struktur for eleverne og hjælpe læreren med at få overblik og håndhæve rækkefølgen for hvilke af eleverne, der først skulle have hjælp.

Disse genstandsartefakter var medvirkende til at støtte op om elevernes arbejde og rammesætte udfoldelsen deraf. De fungerede altså som kulturmarkører, der var med til at retningsanvise eleverne til at skabe en fælles forståelse for, hvordan man arbejder, når man arbejder med Ugeskema (Hasse, 2011: 145). Jeg oplevede, at eleverne i deres anvendelse af genstandsartefakter accepterede og anvendte dem ud fra den betydning, som læreren igennem sit oplæg havde tillagt dem. De talte med lav stemme og forsøgte at undgå at støje, når de skiftede opgave. De søgte hinanden for at få hjælp, og de satte deres navneklods op på katederet, når de havde brug for voksenhjælp. Genstandsartefakterne fungerede altså i denne situation som kulturmarkører, der var medvirkende til at skabe en fælles forståelse for den forventede arbejdskultur (ibid:147).

Handlinger som kulturmarkører

En anden kulturmarkør, som jeg vil fremhæve, er, hvorledes kropssprog og ord blev anvendt som kulturmarkører. Klasselæreren fremhævede og understregede flere gange ved hjælp af kropssprog og sproglige artefakter de rammer, hun før havde skitseret på tavlen for eleverne ved hjælp af genstandsartefakterne. Hun talte med dæmpet stemme, når hun gik rundt mellem eleverne og hjalp dem, som for at tydeliggøre og vise eleverne, at når der arbejdes efter Ugeskema, så skulle man huske at 'hviske-liste'. Ligeledes oplevede jeg, at hun flere gange huskede eleverne på først at søge hjælp ved en kammerat, hvis de tog kontakt til hende. Det gjorde hun ved at pege på skiltet på tavlen. Eleverne arbejdede løs og virkede meget motive-rede for at løse opgaverne. De udviste stor koncentration, ligesom de heller ikke syntes at blive forstyrrede af den småsnak, der opstod, når en elev skulle hjælpe en anden elev.

Klasselærerens kropssprog og hendes handlinger bliver dermed en kulturmarkør, der er med til at rammesætte undervisningssituationen og skabe en fælles forståelse for, hvordan man arbejder med Ugeskema. Ved at anvende sproget og kroppen som kulturmarkører, er hun medvirkende til at skabe en fælles kulturel forståelse for hvilken arbejdskultur, der er gældende i klassen, når der arbejdes efter Ugeskema. Hun understreger dermed genstandsartefakternes funktion og tydeliggør en kulturel forbindelse mellem kulturmarkører, genstandsartefakter og handling for eleverne (Hasse, 2011:147).

Overordnede mål som kulturmarkører

En tredje kulturmarkør, som jeg vil fremhæve, er, hvorledes en overordnet målsætning for en undervisning er med til at rammesætte og skabe betydning for elevernes arbejdskultur. Det er klasselæreren, som leder af klasserummet, der sætter de overordnede mål med undervisning efter Ugeskema. Klasselæreren havde mange refleksioner over målene for arbejdet med Ugeskema. Det vigtigste, som hun fremhævede, var et ønske om at gøre eleverne mere selvstændige, så den enkelte elev lærer at tage ansvar for sig selv og sine handlinger:

“Det vigtigste, tænker jeg, er selvstændighed som nummer et og den her med, JEG har et ansvar for, at JEG får lavet noget. Når man arbejder med ugeskemaer, så ser man mere på individet og mere på den enkelte elev og den enkelte elev skal tage ansvar for sig selv og bliver ikke bare en del af et hold og kan trække sig, når man ikke lige holder koncentrationen eller hvad kan man sige, det har meget fokus på de lærer at blive selvkørende “

Klasselæreren giver her udtryk for, at Ugeskema giver en mulighed for at gøre eleverne mere selvstændige eller ‘selvkørende’, som hun betegner det. Arbejdet med Ugeskema har den enkelte elev i fokus, og det bliver derfor ikke muligt for eleverne at ‘trække sig’, som hun betegner det. Jeg tolker det ‘at trække sig’ her, som at frasige sig sit ansvar og ikke deltage.

Et andet overordnet mål med at arbejde med Ugeskema, som fremhæves er, at det styrker elevernes motivation og give dem lyst til at lære.

“Vi har i tidligere skoleår snakket med om, hvordan kan vi styrke den indre motivation, den der ligesom skal komme indefra. Hvordan får eleverne lyst til at lære? Og det synes jeg Ugeskemaet er rigtig meget med til, fordi det er selvfølgelig inden for nogle fastsatte rammer, man kan vælge efter lyst. ”

Et vigtigt mål, som indfries, når eleverne arbejder efter Ugeskema, er altså at skabe en indre motivation. Klasselæreren fremhæver, at hun ser, at undervisningen får betydning for eleverne, når de får lov til at arbejde efter lyst og interesse, dog under en på forhånd fastsat ramme. Samtidig giver hun udtryk for betydningen af at lade eleverne få egne erfaringer med at arbejde motivationsorienteret og træffe selvstændige valg:

“Nogle af dem vælger jo de sjove opgaver først: pauseopgaverne, iPad-opgaverne, tegneopgaverne og værkstedsopgaverne. Men der er faktisk også rigtig mange af dem, der vælger modsat, fordi så er der en gulerod ved, så sidst på ugen, så kan jeg få lov at lege, jeg kan få lov at spille, jeg kan få lov at lave de sjove aktiviteter.”

Hun uddyber dette senere i en uformel samtale, hvor hun siger, at for at signalere autenticitet over for eleverne og udtrykke en form for ‘troskab’ mod det overordnede mål med undervisningen er det vigtigt at turde lade eleverne gøre sig nogle erfaringer. Hun fortæller, at hun

har oplevet, at nogle elever arbejder meget lystbetonet, når de skal vælge efter interesse og motivation. Det betyder, at de laver det, som hun betegner, som de 'sjove' opgaver først, altså de lidt mere kreative og frie opgaver. Disse elever sidder derfor sidst på ugen tilbage med de mere bundne, skriftlige opgaver eller de mere 'kedelige' opgaver, som hun betegner dem. Det er derfor hendes opgave som underviser at håndhæve rammerne og målsætningen og sørge for, at eleverne får samlet op på de opgaver, som de står tilbage med. På den måde skaber eleverne erfaringer med at arbejde efter interesse, og de mærker konsekvenserne ved udelukkende at arbejde lyststyret.

Dewey siger, at læring skabes ved engagement i den levede verden. Det er gennem vores engagement i verden, at vi skaber erfaring og lærer af konsekvenser for vores handlinger. Ligeledes fremhæver han, at læring kun kan ske, hvis det har betydning for os (Dewey, 2006:158).

Elevernes arbejde er styret af indre motivation og interesse, hvilket gør dem engagerede, men de erfarer også, at deres handlinger har konsekvenser. Nogle elever erfarer, at hvis de udelukkende arbejder lyststyret og ikke træffer strategiske valg om at veksle mellem opgaverne, så kommer de til at sidde tilbage med en tung arbejdsbyrde sidst på ugen. Overordnede mål om at lade eleverne arbejde efter motivation og træffe selvstændige valg er altså kulturmarkører, som skaber betydning. At skabe betydning er af stor betydning for udviklingen af en god arbejdskultur.

Underviseren som kulturbærende rammesætter for undervisningen

Klasselæreren spiller dermed en rolle, som den, der skal håndhæve de rammer, hun sætter for derigennem signalere autenticitet. Hun reflekterer mange gange over sin rolle, som rammesætter for elevernes arbejde med ugeskemaer. Ligeledes giver hun udtryk for, at en undervisers rammesætning har betydning for elevernes udbytte af undervisningen:

“Jeg tror rammesætning har stor betydning hele vejen, og jeg tror, det er vigtigt, at man som underviser ikke lader sig glide ind i den her med, at de arbejder selv, så jeg kan bare lave noget andet. Jeg tror, det er ret vigtigt, at man er bevidst om sin egen rolle. At det kan godt være man føler sig overflødig nogen gange, men så er det man skal påtage sig vejlederopgaven og går rundt og lige få spurgt til nogle af eleverne, hvordan går det egentlig med at arbejde med det her.“

Klasselæreren giver her udtryk for, at hun påtager sig opgaven med både at opretholde og sætte rammerne for undervisningen, også selvom det i perioder virker som om, at det er overflødig. Ligeledes anser hun det, som sin rolle at genskabe rammerne, hvis de skulle begynde at skrیده.

“Den første uge, der havde jeg lavet et meget let ugeskema, hvor jeg tænkte: Gud, hvad skal jeg lave? Og kom egentlig let til at falde hen og sidde og kigge på, hvad de lavede, og lige pludselig bliver der uro, for så er der ikke, så er rammesætningen der ikke længere. Så der er jeg nødt til at være oppegående, hvis man kan sige det, bare det, at man lige lister lige så stille rundt imellem dem, med 5-10 minutters mellemrum, så ved de, at rammen er der stadigvæk. Jeg er der stadigvæk. Reglerne gælder stadigvæk.”

Man kan sige, at klasselæreren i denne kontekst har en vigtig rolle i den sociale udpegning af de rammer eller den kontekst, der skabes, når der arbejdes med Ugeskema. Hun bliver altså i denne undervisningssituation kulturel betydningsbærer, når der i klassen skabes en fælles forståelse for hvilken arbejdskultur, der er gældende i denne sociale kontekst. Hun indtager rollen som den erfarne deltager, som Hasse betegner det, der sætter rammen for, hvad der bliver

den bærende kultur for arbejdspraksis i den sociale kontekst (Hasse, 2011: 152). Eleverne syntes at acceptere disse rammer, og der skabes en fælles kulturel forståelse for, hvordan arbejdspraksis foregår, når der arbejdes med ugeskemaer. Klasselæreren bliver den, der skaber de kulturelle forbindelser mellem de ovennævnte kulturmarkører, der skaber den arbejdskultur, som er herskende i hendes timer.

Ændret kontekst - ændret adfærd

At underviseren har stor betydning som kulturbærende rammesætter i klassen, bliver tydeligt for mig, da jeg efterfølgende observerer klassens arbejde med ugeskemaer med klassens anden underviser. Jeg mødte ind i klassen med en forventning om, hvordan eleverne ville arbejde med Ugeskema ud fra de erfaringer, jeg havde gjort mig i mine tidligere observationer, men forbløffedes over at observere en helt anden adfærd og arbejdskultur.

Det første, jeg forbløffes over, var underviserens måde at påbegynde arbejdet med Ugeskema. Hvor jeg tidligere havde set klasselæreren påbegynde arbejdet med at skitsere nogle genstands- og handlingsartefakter, der markerede rammerne for undervisningen, lod underviseren i stedet eleverne påbegynde arbejdet på eget initiativ. Her kunne jeg observere, hvordan eleverne ændrede tilgang til arbejdet med Ugeskema. De rammer, som eleverne arbejdede så stringent efter i mine tidligere observationer, var ikke længere synlige. De artefakter, som før var med til at rammesætte elevernes arbejde, syntes ikke længere at fungere som rammesættere. Eleverne søgte ikke hjælp hos hinanden. Nogle elever satte godt nok klodser op på katederet for at få voksenhjælp, men da de erfarede, at andre elever ikke respekterede artefaktets tidsstruktureringsværdi og bare søgte underviseren direkte for at få hjælp, så droppede de også klodserne. Rammerne omkring hviske-liste-princippet var forsvundet, og der var meget støj i klassen. Eleverne var meget urolige, de forstyrrede hinanden og var meget ukoncentrerede. Underviseren forsøgte at henvise til genstandsartefakterne, blandt andet navneklodserne på katederet, i et forsøg på at få gen-etableret rammerne i forhold til klassens arbejdskultur. Det lykkedes ikke rigtig for hende, så hun ændrede strategi og forsøgte i stedet at hjælpe og skabe ro ved at gå rundt i lokalerne, hvor eleverne sad placeret. I sammenligning med de tidligere observationer jeg havde gjort med elevernes arbejdskultur, var jeg forbløffet over den ændrede adfærd. Hvor klasselæreren tidligere udgjorde rollen, som den erfarne, der udførte og opretholdt den sociale udpegning af de rammer, som var gældende for arbejdskulturen, så lykkedes det ikke på samme måde for denne underviser. Ifølge Dewey skabes interesse og betydning, når der arbejdes hen mod et tydeligt mål. Uden et egentligt mål at arbejde hen imod bliver undervisningen betydningsløs og eleverne reagerer med ligegyldighed (Dewey, 2006: 143-1433). Ved at lade eleverne tilgå arbejdet på eget initiativ uden en egentlig ramme eller målsætning skabes ikke længere den kulturelle forbindelse mellem de tidligere så betydningsfulde kulturmarkører. Det influerer på elevernes arbejdskultur, når underviseren ikke skaber de kulturelle forbindelser mellem de kulturmarkører, der før fungerede som grænsesættere for klassens arbejdskultur. I stedet blev undervisningen til en social situation, hvor rammerne stod til forhandling. Arbejdskulturen blev redefineret, og der blev skabt en ny fælles forståelsesramme for undervisningen.

Opsummering

I min undersøgelse har jeg belyst hvilke kulturmarkører, der influerer på elevernes arbejdskultur, når der arbejdes med Ugeskema. Genstandsartefakter som navneklodser, skilte med at huske at hviske-liste samt søge kammerathjælp og Ugeskemaet er eksempler på kulturmarkører, der er med at rammesætte, hvordan eleverne arbejder, når der arbejdes med Ugeskema.

Ligeledes er kropssprog og sproglige artefakter som kulturmarkører medvirkende til at skabe kulturelle forbindelser til genstandsartefakterne. Overordnede mål for arbejdet med Ugeskema er også kulturmarkører, som er medvirkende til at skabe betydning for elevernes arbejde og influerer på deres arbejdskultur. Disse er med til tydeligt i deres funktion som grænsesættere at vise, hvad der er in- og ekskluderet i den arbejdskultur, der skabes, når eleverne arbejder efter Ugeskema med klasselæreren.

I min undersøgelse er det ligeledes blevet tydeligt for mig, at underviseren også spiller en vigtig rolle i forhold til elevernes arbejdskultur. Det blev særlig tydeligt for mig i min sammenligning af de to underviseres tilgange til arbejdet med Ugeskema. Her spillede underviseren en stor rolle i forhold til at opretholde og fastholde kulturmarkørernes betydning som grænsesættere for, hvad der in- og ekskluderes i klassens arbejdskultur, når der arbejdes med Ugeskema. Underviseren er kulturel betydningsbærer og dermed rammesætter for elevernes kulturelle læreproces, således der skabes forbindelse mellem de forskellige kulturmarkører. Rammesættes undervisningen ikke, så mister kulturmarkørerne deres forbindelser i den kulturelle læreproces, og en ny står til forhandling.

Diskussion

Min undersøgelse tager udgangspunkt i min subjektive oplevelse af de observerede undervisningssituationer og belyses ligeledes ved hjælp af et semistrukturerede interviews og uformelle samtaler med klasselæreren. Dette rummer nogle metodiske spørgsmål, som jeg ønsker at fremhæve, deftersom jeg ikke i artiklen belyser den anden underviseres oplevelse, didaktiske tanker, motivation og ikke mindst bevæggrunde for arbejdet med Ugeskema. Ligesom jeg heller ikke inddrager de to forskellige positioner, som underviserne tilgår undervisningen fra. Klasselæreren, der er primær underviser i klassen, og som kun møder dem i klasselokalet. Den anden underviser, der har klassen nogle få timer om uge, og som samtidig møder børnene i en anden kontekst, som SFO-medarbejder. Alle disse faktorer spiller ind på klassens adfærd, hvilket også har betydning for deres arbejdskultur.

Perspektivering

Artiklen redegør for underviserens betydning som kulturbærer og rammesætter for elevernes arbejdskultur. Jeg argumenter for, at rollen som rammesætter og kulturbærer er vigtig. I min artikel ændrer elevernes arbejdskultur sig, fordi de skifter underviser og dermed kontekst. Man kan argumentere for, at det ikke er holdbart i længden for en klasse, dersom det er en af præmisserne, som ligger indlejret i vores skolekultur. I skolen skiftes undervisere og kontekster konstant - ofte flere gange dagligt. Der ligger altså en opgave i at få skabt en fælles forståelsesramme for klassens arbejdskultur, som ikke ændrer sig, blot fordi man skifter underviser. At få skabt en fælles forståelsesramme for klassen kræver et samarbejde i teamet omkring klassen. Ligesom det også er en ledelsesopgave at få skabt rammerne for, at et sådant samarbejde kan være muligt.

Referencer

Dewey, J. (2006). **Demokrati og Dannelse**. KLIM.

Hasse, C. (2011). **Kulturanalyse i Organisationer: Begreber, Metoder og forbløffende Læreprocesser**. Samfundslitteratur.

- KL. (2013, June 13). **Fakta - Folkeskolereformen**. Retrieved February 8, 2016, from http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_62379/cf_202/Klik_her_for_at_l-se_fakta_om_folkeskolereformen.PDF
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (1999). **Deltagende observation**. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). **Interview - Introduktion til et håndværk**. Hans Reitzels.
- Tjørnhøj-Thomsen, T. & Whyte, S. R. (2007). **Feltarbejde og deltagerobservation, etnografisk metode**. Munksgaard København.
- Wiborg, A. (2015 november). **Er Ugeskema svaret?** SKOLEBESTYRELSEN, 6. <http://www.ugeskemarevolutionen.dk/wp-content/uploads/UgeskemaRevolutionen->
- Winther, K. & Theill, L. (2012). **UgeskemaRevolutionen: folkeskole med overskud til alle, undervisningsdifferentiering, inklusion og klasseledelse i praksis**. Reflexion

Sociale medier i et børneperspektiv

- perspektiver på børn som vidensproducenter

Kathrine Høj Bastrup & Sanne Tarp Wind

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel beskriver, hvordan børns viden kan inddrages som grundlag i et dialogbaseret læringsforløb målrettet forældre til tweens. Her er målet at skabe en bedre forståelse hos forældre i forhold til deres børns brug af sociale medier. Først beskrives problemstillingens aktualitet med baggrund i et øget fokus på børn og unges anvendelse af sociale medier. Herefter følger en overordnet beskrivelse af et dialogbaseret læringsforløb samt teoretiske og didaktiske overvejelser bag. Artiklens sidste del rummer nogle perspektiver på børnenes udbytte af at være vidensproducenter.

Indledning

'Der er så meget forældre ikke forstår' er titlen på en aktuell forældreguide om børns brug af sociale medier udgivet af Medierådet for Børn og Unge. Guiden er målrettet forældre med børn i aldersgruppen 7-12 år og har til formål at informere om børns generelle brug af sociale medier. Også Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) har for nylig udgivet en forældreguide. Formen er i dette tilfælde en humoristisk kortfilm med fem gode råd til, hvordan man som forældre kan få børn og unge i tale om deres brug af sociale medier. Begge forældreguides har samme tema: forældrenes manglende forståelse for deres børns brug af sociale medier. Samtidig har de også ét overordnet budskab: forældre er nødt til at engagere sig i børnenes brug af sociale medier, også selv om det kan være svært (Medierådet For Børn og Unge, 201; Rudbeck & Simonsen, 2016). Netop forældres manglende engagement i børns brug af sociale medier bekræftes i flere undersøgelser. Sex & Samfund udgav i februar en undersøgelse, hvori det dokumenteres, at der findes en stor gruppe af forældre, der ikke får spurgt ind til deres børns brug af sociale medier (Sex&Samfund, 2016). Samme billede kan bekræftes i en helt ny rapport fra DCUM med titlen: Hvordan har du haft det på internettet i dag? Her giver mange børn udtryk for, at det kan være svært at tale med forældrene om deres digitale liv. Særligt når de støder på udfordringer, fortæller de, at det kan være vanskeligt at inddrage deres forældre. Enten fordi børnene har en forventning om, at forældrene ikke forstår, eller fordi det ikke føles naturligt at involvere dem i denne del af deres liv.

Selvom der eksisterer et aktuelt fokus på børn og unges brug af sociale medier med bl.a. forskellige forældreguides til følge, synes der stadig at være en udfordring i, hvordan den øgede opmærksomhed kan omsættes til ændrede handle-mønstre hos forældrene.

Dette problemfelt er baggrunden for projektet: 'Venskab og identitet. Hvad skal jeg vide om mit barns brug af sociale medier. Et dialogbaseret læringsforløb', som denne artikel tager afsæt i.

Venskab og identitet - Hvordan bruger mit barn sociale medier?

Målet med det nævnte projekt var at udvikle et forløb, der kan være medvirkende til at kvalificere dialogen mellem børn og forældre og styrke forældres forudsætninger for at støtte og vejlede deres børn i brugen af sociale medier. Forløbets udformning tager udgangspunkt i teoretiske og didaktiske overvejelser om, hvordan der med udgangspunkt i børns viden, gennem dialog og erfaringsudveksling mellem forældre, kan skabes en bedre og mere nuanceret forståelse hos forældrene.

Forældrene inviteres til et forældremøde med et overordnet tema: 'Venskab og identitet - Hvordan bruger mit barn sociale medier?' Forud for mødet har eleverne arbejdet som vidensproducenter ud fra en selvvalgt problemstilling inden for overskriften: 'Hvad ville jeg ønske, mine forældre vidste om min brug af sociale medier?' Resultatet af dette arbejde er små lommefilm produceret ved hjælp af enten smartphone eller tablet (Lommefilm, 2006). Disse har til hensigt at give et indblik i børnenes brug af sociale medier og lade børnene vise situationer, hvor de oplever, at deres forældre spiller en rolle for deres brug. Filmene præsenteres af underviseren, hvorefter der lægges op til en diskussion af klassens brug af sociale medier. Til denne diskussion deles forældrene op i mindre grupper. Her inddrages fiktive cases, der er udformet med baggrund i de emner, som eleverne i deres film har fremhævet som væsentlige.

De fiktive cases inddrages for at flytte fokus fra enkelte elevers brug til generelle problemstillinger blandt børnene. Mødet afrundes med en opsamling i plenum, hvor der samles op på den viden, som er skabt i de mindre grupper. Dette tiltag sikrer, at forældrene får den størst mulige mængde af delte erfaringer og synspunkter, hvorudfra den enkelte forældre efterfølgende kan reflektere og tage stilling.

Forløbet er skabt med inspiration i Mezirows transformativ læringsteori, hvor målet er at transformere eksisterende referencerammer mod en ny erkendelse, der er mere nuanceret og berettiget end den foregående. På den måde får forældrene et bedre grundlag for at handle reflekteret. Reflekterede handlinger skabes ifølge Mezirow ved at deltage i konstruktive diskurser (Mezirow, 2007). Intentionen med forløbet er derfor at skabe rum til åben dialog, hvor forældrenes holdninger og erfaringer kan sættes i spil i en diskussion, der tager udgangspunkt i børnenes reelle brug og forståelse. Ved at inddrage børnenes oplevelser og erfaring er hensigten, at emnet sociale medier bliver mere relevant og vedkommende for forældrene samt giver dem incitament for at indgå i en dialog med deres børn om dette. Samtidig kan børnenes vidensbidrag være med til at kvalificere forældrenes diskussion, fordi den får et aktuelt og reelt afsæt, der på sigt vil kunne resultere i et ændret og mere reflekteret handlemønster hos forældrene.

At udvikle digitale kompetencer

Børn i dag beskrives ofte som digitale indfødte. At være digital indfødt betyder at være født ind i en digitaliseret og medialiseret verden, hvor digitale medier anvendes som en naturlig, integreret del af hverdagen (Hansen, 2011). Men at være digital indfødt indebærer ikke nødvendigvis udvikling af evnen til at være reflektiv omkring denne anvendelse. I dag anvender børn digitale medier bl.a. i en kreativ praksis. De bruger tablets og smartphones til at lege og skabe videoer, billeder og andre kreative produkter, men ikke nødvendigvis med selve produktet eller læring for øje. I stedet anvendes indholdet til at skabe social værdi og til at indgå i fællesskaber. Gennem aktiviteterne træner børn evnen til at arbejde kreativt og til at anvende medier, sprog og symboler til interaktion. Alt dette kan ses som en uformel læring, der ikke

nødvendigvis indebærer yderligere refleksion. Der er altså med andre ord forskel på at være digital i sit forbrug og at være digital kompetent (Nyboe, 2014).

Der ligger et stort videns- og læringspotentialer i elevernes uformelle viden og kunnen inden for det digitale område, som med fordel kan være udgangspunkt i en undervisning. Undervisningen kan være med til at gøre eleverne mere reflekterede over deres brug og kvalificere deres digitale kompetencer, så de i fremtiden kan drage nytte af disse. Ifølge folkeskolens formålsparagraf er det skolens opgave i samarbejde med forældrene at skabe grundlag for formel uddannelse af eleverne (Undervisningsministeriet, 2010). Skolens opgave er dermed at sætte rammen for, at børns uformelle viden og kunnen omsættes til kompetencer, som de kan anvende, når de fremadrettet skal begå sig i og udnytte de muligheder, der gives i det globale videns- og net-værkssamfund. Her er det vigtigt, at der ikke kun er fokus på, at eleverne kan anvende digitale medier, men også at de kan gøre det på en hensigtsmæssig måde. Det kræver, at man kan modtage viden, forstå og fortolke den, men også at kunne producere indhold, der er målrettet kommunikation via digitale medier på ansvarlig vis. Altså at de bliver digitale kompetente (Ministeriet for Børn, Undervisning & Ligestilling, 2015). Ved at tage udgangspunkt i børnenes viden og sætte den ind i en formel kontekst, skabes rammen for det, Dewey beskriver som formel uddannelse, hvor der åbnes op for:

“(…) en form for erfaring, der ikke ville være tilgængelig for de unge, hvis de var overladt til at få deres uddannelse gennem uformelt samvær med andre.” (Dewey, 2006: 29)

Børn som vidensproducenter

Ifølge Dewey er skolens opgave at være bindeled mellem individ og samfund. Skolen skal give eleverne uddannelse og gradvist forberede dem til samfundets komplekse krav. Målet er at sætte dem i stand til at kunne indgå og agere i et fremtidigt demokratisk samfund. Det er derfor skolens opgave at skabe mulighed for et godt samspil mellem elever og deres omgivelser (Dewey, 2006: 28). I forløbet er det børnenes viden og oplevelse, der er udgangspunkt for diskussion. Børnene gøres dermed til vidensproducenter og gives en stemme i en debat, der vedrører dem og deres liv. Når børnene her får mulighed for at formidle deres forståelse, skabes dermed betingelser i undervisningen for, at deres tænkning kan udvikles i en dialog med praktisk handling. Deres uformelle viden sættes ind i en ramme, der kan tilføre den refleksion. Her kan Deweys tanker om interesse, erfaring og læring fremhæves. For ham forbindes god læring med et nært samspil med virkeligheden. Hvis undervisningen tager udgangspunkt i noget, som har betydning for eleverne, som de er interesserede i og har forudsætninger for at forholde sig til, er de også naturligt motiverede for at lære og skabe (Dewey, 2006: 150–151).

Den viden, der kommer ud af forløbet, er skabt af børnene ud fra deres eget perspektiv. De kan dermed anses som med-didaktikere, der har mulighed for reel indflydelse på løsningen af opgaven. Opgaven har et klart mål, der inkluderer et aspekt af formidling fra barn til voksen, men dens formulering er åben, og det er således muligt for det enkelte barn at komme med sin besvarelse inden for den overordnede ramme. Undervisningen bliver koncentreret om at bearbejde virkelighedsnære udfordringer, der har betydning for børnene selv. På den måde kommer den til at appellere til både følelser, intellekt og handling. Lærerens rolle er at sætte rammerne for den læring, der er forbundet med undervisningen samt at komme med faglige input til børnenes produktioner. Ved at skabe og formidle viden om deres brug af sociale medier arbejder børnene samtidig med at udvikle forskellige sproglige og kreative kompetencer. Når filmen skal målrettes deres forældre, er der en øvelse forbundet med spørgsmålet om, hvordan indholdet skal præsenteres for forældrene. Dette giver anledning til overvejelser om bl.a. hen-

sigtsmæssigt sprog, at strukturere en fortælling, samt hvordan dette medie kan bruges til at udtrykke noget andet, end eksempelvis en tekst kan. Fra et didaktisk synspunkt lægges der i denne vidensproduktion derfor vægt på, hvordan processen kan bidrage til øget refleksion hos børnene og således skabe grundlag for en udvikling af digitale kompetencer.

Opsummering

Denne artikel er skrevet med afsæt i et aktuelt behov for at få forældre til at forholde sig til deres børns brug af sociale medier. Den uddyber et didaktisk forløb, hvor der lægges vægt på børns viden som udgangspunkt for forældres læring, men her med et fokus på, hvad børn får ud af at skabe denne viden. Den indeholder en tese om, at børn, selvom de er digitale i deres forbrug, ikke nødvendigvis er digitale kompetente. Omdrejningspunktet, for hvordan børnene udvikler sig mod en digital kompetence, er skolen, der kan være med til at sætte børnenes uformelle kompetencer ind i en formel ramme. Herigennem skabes betingelser for, at børnene bliver refleksive omkring deres brug og således udvikler kompetencer, der kan anvendes fremadrettet. Ved at tage udgangspunkt i børnenes viden og uformelle kompetencer og sætte dem ind i en formel ramme er intentionen, at børnenes tænkning kan udvikle sig i en dialog med praktisk handlen og således kvalificeres.

Referencer

- Dewey, J. (2006). **Demokrati og uddannelse**. KLIM
- Hansen, S.S. (2011) **Årgang 2012 - socialliv og samvær i en tid med nye medier**. Informations Forlag.
- LommeFilm.dk (2006). **LommeFilm**. Hentet 18.maj 2016, fra <http://www.lommeFilm.dk/om-Medierådet>
- Medierådet For Børn og Unge. (2015). **Der er så meget forældre ikke forstår... Hvad skal jeg vide når mit barn går online?** Medierådet for Børn og Unge.
- Mezirow, J (2007). Transformativ læring - overblik, svar på kritik, nye perspektiver. I: Illeris, K.. (Red.), **Læringsteorier 6 aktuelle forståelser** (s.111-133). Roskilde Universitetsforlag.
- Ministeriet for Børn, Undervisning & Ligestilling. (2015, 9. september). **It og medier – vejledning**. Hentet 18.maj 2016, fra <http://www.emu.dk/modul/it-og-medier-vejledning>
- Nyboe, L. (2014). Pædagogik i en digital tid. I: Søren K. Lauridsen & Frede Nilsen Carstens (Red.), **Pædagogik som viden og handling**. Akademisk Forlag København.
- Rudbeck, C., & Simonsen, N. A. (Red.). (2016). **Hvordan har du haft det på internettet i dag - DCUM rapport om Digital Mobning**. Dansk Center for Undervisningsmiljø.
- Sex & Samfund. (2016). **Hver femte forældre taler ikke eller sjældent med deres barn om at dele billeder på sociale medier**. Sex & Samfund.
- Undervisningsministeriet. (2010). **Fælles mål 2009 Elevernes alsidige udvikling**. Faghæfte 7 (Bd.4). Undervisningsministeriet håndbogsserie.

Deltagelse i studenterarbejde

- og mulighedsbetingelser herfor

Drós Djurhuus & Marlene FINDERUP BIRKELUND

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet i København

Abstract

Undersøgelsen tager afsæt i et praksisforløb på professionshøjskolen PUC⁶ forbindelse med etableringen af Campus Øst. Med afsæt i studenterinddragelse og studenterarbejde søger vi at se bagom det umiddelbare, der motiverer til studenterinddragelse og studenterarbejde, samt at belyse, hvad der kan ligge til grund for studenterinddragelse. Dette belyses med et strukturalistisk konstruktivistisk perspektiv samt begreber fra Bourdieus prakseologi samt teori om brugerdrevet innovation. Det fremgår blandt andet, at de studerende ikke oplever at have reel indflydelse blandt andet på grund af objektive strukturer som er medkonstruerende for de studerendes mulighedsbetingelser.

Objektive strukturer

I 2011 vedtog regeringen en målsætning om, at i 2020 skal 60 % af en ungdomsårgang gennemføre en videregående uddannelse (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011: 7). For at imødekomme denne politiske målsætning blev der fremsat en række indsatser og styringsredskaber, hvis formål er at fastholde studerende på de videregående uddannelser (Ibid.).

Denne politiske målsætning om reduceret frafald og højere gennemførelsesprocent kan ses i forhold til nærværende praksisprojekt, idet PUC i forbindelse med etableringen af Campus Øst har nedsat en projektgruppe, der blandt andet har til opgave at inddrage de studerende i projekter relateret til etableringen af Campus Øst. I rapporten 'Fastholdelse på professionsbachelor- og erhvervsakademiuuddannelser - Overblik over bredden af fastholdelsesindsatser og indblik i arbejdet med at opstærte og evaluere dem', udarbejdet i 2011 af Danmarks Evalueringsinstitut, fremgår det, at en af indsatserne, hvis formål er at målrette og effektivisere fastholdelsesindsatser, er inddragelse af studerende (Ibid.: 35).

Sådanne retningslinjer kan med anvendelse af Bourdieus terminologi forstås som objektive strukturer, i dette tilfælde fremsat af Staten, der ifølge Bourdieu har en såkaldt dobbelt eksistens. Dette da Staten både forekommer objektivt som værende strukturer og mekanismer, og desuden subjektivt, i form af mentale strukturer, der afspejler sig i, hvordan verden forstås og opfattes af agenten (Bourdieu, 1994, 104). Disse objektive strukturer er medkonstruerende for PUCs arbejde med studenterinddragelse, hvorfor vi henleder vores opmærksomhed på, hvordan vi kan forstå studenterinddragelse og hvad ligger til grund for agenternes praksis.

Undersøgelsen

For at afgrænse undersøgelsens omfang, anvendes casestudie som forskningsmetode. Metodisk har vi valgt at tage udgangspunkt i den danske samfundsforsker og professor ved Oxford University

⁶ Af hensyn til anonymisering anvendes pseudonymer både ift. uddannelsesinstitutioner og interviewpersoner.

Bent Flyvbjergs tekst 'Fem misforståelser om casestudie' fra 2010 (Flyvbjerg, 2015). Undersøgelsen tager ligeledes udgangspunkt i professor på Institut for Antropologi på Københavns Universitet Kirsten Blinkenberg Hastrups beskrivelse af feltarbejde. Ifølge Hastrup giver feltarbejdet som kvalitativ forskningsmetode, en opnåelse af en særlig viden om samfundsliv og mennesker (Hastrup 2015: 55). Nærværende undersøgelses feltarbejde er kommet til udtryk gennem et praksisforløb hos PUC fra september til november 2015. Feltarbejdet har resulteret i et "[...] unikt etnografisk materiale..." (Ibid.), hvilket anvendes som baggrundsviden samt materiale i analysen. Det etnografiske materiale er eksempelvis erfaringsnære beskrivelser af livet i felten, overvejelser om ud-sagn og konkrete hændelser.

Den primære metode til empiriindsamling har haft afsæt kvalitative forskningsmetode i form af semistrukturerede interviews. Dette for at opnå større indsigt i de studerendes og projektmedarbejdernes personlige holdninger og oplevelser (Tanggaard & Brinkmann 2015: 32). Vores valg af det semistrukturerede interview er truffet med afsæt i, at vi ønskede at belyse de studerendes og projektgruppens oplevelser af studenterinddragelse.

Studenterinddragelse som brugerdrevet innovation

Begrebet brugerdrevet innovation fremsat af Catharina Juul Kristensen og Søren Vøxted tager udgangspunkt i en forståelse af, at brugeren involveres aktivt i hele eller dele af processen (Kristensen & Vøxted, 2009, 50 og 36).

Hos PUC italesætter de studerende studenterinddragelse som bestående af inddragelse og indflydelse, og desuden foretager de studerende en distinktion knyttet til disse to begreber.

"Altså jeg tillægger det lidt, at vi får en form for indflydelse. Det forestiller jeg mig egentlig, at det skulle være i hvert fald, men jeg kan også sagtens se en form for studenterinddragelse, hvor man spørger de studerende et sted, hvor det er nødvendigt, at de kommer med en mening, og så kan man så vælge eller vrage, om man vil følge det eller ej, altså. Det er jo sådan lidt op til dem der sidder og bestemmer det hele [projektmedarbejderne, red.]. Så der er sådan forskellige grader af studenterinddragelse, tænker jeg. Og der er forskel på inddragelse og indflydelse, tænker jeg. Det er det, jeg mener." (Kristian/studerende).

Dette ses i nogle studerendes fremsættelse af inddragelse som værende, at de studerende inddrages i forhold til at give input, men at disse ikke nødvendigvis skal tages i betragtning. Og indflydelse, hvor det er de studerende, der er med til at træffe endelige beslutninger. Vi fremskriver denne fremsættelse af begrebet indflydelse, som en konstruktion af medbestemmelse. Med afsæt i Vøxted og Kristensens forståelse af brugerdrevet innovation, kan dette forstås som brugerstyret innovation, hvor brugeren har indflydelse på proces og beslutninger (Kristensen & Vøxted, 2009, 52).

Italesættelsen af studenterinddragelse bestående af flere elementer kommer til udtryk hos både studerende og projektmedarbejdere, idet de lægger vægt på, at medbestemmelse er måden, hvorpå de studerende får indflydelse og ikke blot inddrages. Desuden italesættes, i forbindelse med Campus Øst, at studenterinddragelse helst skal tage afsæt i en form for inddragelse, der inkluderer medbestemmelse. "Den form for inddragelse, som inkluderer medbestemmelse, vil få værdi, og være noget, der handler om handlekraft og tiltro til egen formåen. Og at kunne gøre noget." (Laura/medarbejder). Denne form for inddragelse kan ligeledes anses som brugerstyret innovation, hvor brugeren har afgørende indflydelse på både proces og beslutninger (Ibid.). Denne form for brugerdrevet innovation er altså ønskværdigt, både for studerende og projektmedarbejdere, i relation til studenterinddragelse i forbindelse med etablering af Campus Øst.

"Og jeg synes de møder, der er i for eksempel Studierådet, under uddannelsesmiljøvurderinger,

og hvad det nu hedder. Det synes jeg er i langt højere grad mere brugbart, fordi der egentlig bliver lyttet, og at vi lytter tilbage igen. I stedet for at det bare bliver, ja, fluebens-møde.” (Andreas, studerende).

Et nyt mind-set

I forbindelse med etableringen af Campus Øst, har PUC fremsat en ny uddannelsestænkning. Denne handler om et paradigmeskift i måden, hvorpå de studerende tænker om sig selv som værende studerende (Jf. Internt dokument). I det interne dokument refererer det at være PUC-studerende på Campus Øst til en introduktion af et nyt mind-set til de studerende, som blandt andet inkluderer, at de studerende skal se sig selv som værende fuldtidsstuderende og derved skabe en ny studenterkultur på Campus Øst. Af vores undersøgelse fremkommer, at et af formålene med implementering af uddannelsestænkningen på nuværende tidspunkt er, at PUC, qua de objektive strukturer, søger at modvirke et eventuelt frafald af studerende i mødet med en ny studenterkultur på det kommende campus. At de studerende skal være fuldtidsstuderende fremgår desuden af udviklingskontrakten mellem PUC og Undervisnings- og Forskningsministeriet (Internt dokument), hvilken PUC er forpligtet til at efterleve.

I forhold til implementering af uddannelsestænkningen har projektgruppen fokus på inddragelse af studerende i den henseende, at Studenterrådet skal fungere som ambassadører for det nye mind-set, idet dette mind-set ønskes udbredt til så mange studerende som muligt, startende med Studenterrådet.

Af vores undersøgelse fremgår det, at en af de såkaldte ambassadører, ikke finder det nødvendigt, at der nedskrives en ny uddannelsestænkning for de studerende. En af informanterne italesætter endvidere, at hun mener, at den nye måde at være studerende på, vil opstå, når de studerende befinder sig på campus.

”Ja, men det er et godt spørgsmål. Det ved jeg ikke rigtig altså... Det er fordi, det er også lidt en sjov ting, tænker jeg, fordi jeg tænker ikke, at der er noget galt med den måde, vi er studerende [på, red.]. [...] ...jeg kan godt se, at campus er en ting og det er en måde at lave ny uddannelse på... [...], men man bliver nødt til at gøre det, fordi man synes, at man er bagud på en eller anden måde. Altså det jo det signal, det sender, altså sådan at man skal være studerende på en anden måde end man er nu ik’. Ja og det er også lidt flyvsk. Hvordan skal man være studerende på en anden måde eller sådan, fordi det jo, jeg tænker også, at det er noget, der skal opstå, at det ikke skal være for meget rammesat [...], men at det er noget altså sådan, man skal skabe sådan en campus ånd sammen som ikke nødvendigvis behøver stå på papir...” (Carina/studerende).

Til trods for denne holdning, vælger hun at fortsætte i rollen som ambassadør for udbredelsen af uddannelsestænkningen. Ligeledes overvejer vi, hvorvidt hendes udsagn kan tolkes som udtryk for at hun er underlagt magt i symbolske former. Til trods for, at denne studerende ikke mener, at et nedskrevet mind-set er nødvendigt, ikke hun stiller spørgsmålstejn ved, eller modsætter sig, at hun, som såkaldt ambassadør, skal videreføre denne tænkning til andre PUC-studerende. Ifølge Bourdieu er den symbolske vold og magt ikke fysisk, men symbolsk, idet den er selvfølgelig på en måde, så den, eller de, involverede ikke stiller spørgsmålstejn ved den (Bourdieu & Wacquant, 1992, 151-152).

Strategier for studenterarbejde

Vi finder, at der i nogle situationer fremkommer en diskrepans imellem, hvad der anerkendes som betydningsfuldt i relation til studenterinddragelse for henholdsvis de studerende og for projektgruppen. Dette, vurderer vi, er en udfordring for de studerende, idet der kan være forskellige måder, hvorpå de studerende kan udøve legitim eller ikke-legitim praksis, da dette vil afhænge af, hvilken

projektmedarbejder der indgår i det respektive projekt. Det synes relevant at belyse, hvad der kan være medkonstruerende for de studerendes ubevidste strategier i relation til at indgå i studenterarbejde. Af analysen fremgår det, at egenskaben medbestemmelse tillægges en særlig værdi af studerende samt en projektmedarbejder, hvormed vi med afsæt i Bourdieus fremsættelse af kapitalbegrebet konkluderer, at denne symbolske kapital, som vi karakteriserer som medbestemmelseskapital, er medkonstruerende for anerkendelse og prestige, idet den værdisættes af agenter i feltet (Bourdieu & Wacquant, 1992: 86).

Af vores undersøgelse fremgår det, at de studerende giver udtryk for, at de ikke har reel indflydelse, men ud fra vores analyse finder vi, at det for de studerende ikke kun handler om medbestemmelse, men også om 'at være med'. I forhold til uddannelsestænkningen oplever de studerende, der indgår som ambassadører, at de tilsyneladende ikke har reel indflydelse, men ved dekonstruktion af denne umiddelbare forståelse, kan deres strategi for deltagelse i studenterarbejde anses som en måde, hvorpå de studerende genererer gangbare kapitaler i feltet.

De studerendes deltagelse i studenterarbejde kan være med til at øge blandt andet deres sociale kapital i form af øget socialt netværk. Vi fremskriver, at denne generering af værdifulde kapitaler i feltet, kan veksles til position i det uddannelsesmæssige og faglige felt. Med afsæt i dette er der mulighed for, at de studerende, der har den rette habitus, som ifølge Bourdieu udgøres af objektive strukturer, der inkorporeres og bliver handlingsanvisende for agentens praksisser (Bourdieu & Wacquant, 1992, 106-107), kan forstå at spille spillet, og anser det som værende værdifuldt at investere i feltet (Bourdieu, 1994, 151). Dermed griber de studerende mulighedsrummet og genererer gangbare kapitaler i feltet, og på denne måde har de mulighed for at positionere sig, som 'den gode studerende' i forhold til at indgå i studenterarbejde.

Studenterinddragelse som styringsredskab

Det paradigmeskift, der indgår i uddannelsestænkningen, er blandt andet rammesat af objektive strukturer i form af, at PUC via Udviklingskontrakten med Uddannelses- og Forskningsministeriet har forpligtet sig til, at efterleve kravet om, at de studerende skal være såkaldte fuldtidsstuderende (Jf. Internt dokument). Studenterinddragelse skal dermed bidrage til, at de studerende finder det værdifuldt at investere i uddannelsen for dermed at generere gangbare kapitaler, der kan veksles til position i feltet. Studenterinddragelse bliver da en metode til at opnå økonomisk gevinst som resultat af markedsorientering og øget konkurrence indenfor uddannelsessektoren, idet uddannelsesinstitutionerne bevilges økonomisk støtte pr. antal studerende (Retsinformation, 2014).

Det er interessant, at projektmedarbejderne fremsætter, at den ønskværdige form for inddragelse inkluderer medbestemmelse fra de studerende, men af vores undersøgelse fremgår det, at de objektive strukturer begrænser mulighedsbetingelserne og dermed de studerendes muligheder for at indgå i denne form for inddragelse. Til trods for de gode intentioner bliver uddannelsestænkningen et styringsredskab til reducere af frafald, hvorved der er tale om symbolsk magtudøvelse, idet de studerende ikke er bevidste om sammenhængen mellem studenterinddragelse, uddannelsestænkningen og fastholdelse.

Litteraturliste

Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). **Refleksiv sociologi - mål og midler**. 1. udg., 5. oplag 2009. Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. (1994). **Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen**. 1. udgave, 5. oplag. Hans Reitzels Forlag 1997.

- Danmarks Evalueringsinstitut (2011): **Fastholdelse på professionsbachelor og erhvervsakademiuddannelser - Overblik over bredden af fastholdelsesindsatser og indblik i arbejdet med at opstarte og evaluere dem.** Rosendahls–Schultz Grafisk.
- Djurhuus, D. & Birkelund, M. F. (2016): **Studenterinddragelse som (innovativt) styringsredskab.** Forfatterne og Aalborg Universitet 2016.
- Flyvbjerg, B. (2015): **Fem misforståelser om casestudiet.** I: Brinkmann, S. & Tanggaard, T. (2015). **Kvalitative metoder.** 2. udg., 1. oplag, Hans Reitzels Forlag, København.
- Hastrup, K. (2015): **Feltarbejde.** I: Brinkmann, S. & Tanggaard, T. (2015). **Kvalitative metoder.** 2. udg., 1. oplag, Hans Reitzels Forlag, København.
- Kristensen, C. J. & Voxted, S. (2009). **Deltagende innovation - medarbejdere og brugere.** I: Kristensen, C. J. & Voxted, S. (2009). **Innovation. medarbejder og bruger.** 1. udgave, 1. oplag. Forfatterne og Hans Reitzels Forlag, København 2009.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). **Interviewet: Samtalen som forskningsmetode.** I: Brinkmann, S. & Tanggaard, T. (2015). **Kvalitative metoder.** 2. udg., 1. oplag, Hans Reitzels Forlag, København.

Web

- Københavns Universitet 2015 (opdateret fremgår ikke). Lokaliseret d. 18. december 2015 på World Wide Web: <http://forskning.ku.dk/find-en-forsker/?pure=da%2Fpersons%2Fkirsten-blinkenberghastrup%283900a534-4b76-46de-9d48-17cf5e57c516%29%2Fcv.html>
- Retsinformation 2014 (opdateret maj 2015). **Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser** (LBK nr 1147 af 23/10/2014. Gældende. Lokaliseret d. 1. december 2015 på World Wide Web: <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=165188#Kap8>
- University of Oxford 2015 (opdateret fremgår ikke). Lokaliseret d. 18. december 2015 på World Wide Web: <http://oxford.academia.edu/BentFlyvbjerg>

Mulighedsbetingelser for lærerstuderendes studiepraksis

- der er nogen, der sidder og ruller med øjnene

Drós Djurhuus & Marlene Finderup Birkelund

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

Abstract

Artiklen tager afsæt i en undersøgelse, hvori vi med afsæt i policy, studieaktivitetsmodellen samt interviews med lærerstuderende⁷ undersøger, hvilke mulighedsbetingelser der er medkonstruerende for god studiepraksis. Med afsæt i strukturalistisk-konstruktivisme undersøger vi, hvordan studieaktivitetsmodellen kan anses som objektiv struktur for studiepraksis, samt hvordan det relationelle aspekt er medkonstruerende for god studiepraksis. Teoretisk inddrages Bourdieus prakseologi samt Cathrine Hasses anvendelse af begrebet sprezzatura. Undersøgelsen viser blandt andet, at de studerendes studiepraksis samt forståelse af studieaktivitet og god studiepraksis, kan anses som rammesat af studieaktivitetsmodellen og ydermere af, hvad der blandt de studerende anses som god studiepraksis.

Hvorfor en studieaktivitetsmodel?

I 2015 blev den nyeste EUROSTUDENT-undersøgelse offentliggjort (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015a). Ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriet foretages EUROSTUDENT-undersøgelsen hvert tredje år, og har til hensigt at undersøge, studerendes⁸ tidsforbrug på deres uddannelse, sociale- og økonomiske forhold samt vurdering af deres studier (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015a).

Ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriet fremgår det blandt andet af EUROSTUDENT-undersøgelsens resultater, at studerendes studieintensitet på danske videregående uddannelser ikke svarer til den forventede arbejdsbelastning, som uddannelserne er normeret til qua ECTS-point (Ibid.). Samme tendens ser vi i publikationen 'Nye veje og høje mål - Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser', som er udarbejdet af Kvalitetsudvalget i 2015 (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2015). Her fremgår det, at studerende på danske videregående uddannelser tilsyneladende kan klare deres fuldtidsuddannelse på deltid (Ibid., 7 og 16).

Danske Professionshøjskoler fremsætter, at hensigten med udarbejdelsen af studieaktivitetsmodellen er, at den skal være med til at eksplicite læringsstilbud samt arbejds- og undervisningsformer (Danske Professionshøjskoler, uden årstal). Ifølge Danske Professionshøjskoler er hensigten ydermere, at studieaktivitetsmodellen skal fungere som forventningsafstemning i relation til de studerendes studieintensitet på professionsbacheloruddannelserne, særligt med afsæt i, at professionsuddannelserne er fuldtidsstudier og har et højt studieaktivitetsniveau (Ibid.).

⁷ Fem studerende på 2. semester på Læreruddannelsen X.

⁸ EUROSTUDENT-undersøgelsen involverer data fra en spørgeskemaundersøgelse fra 2013 blandt over 160.000 studerende fra 24 ud af de 48 lande, der har underskrevet Bologna-deklarationen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015a).

Den undersøgte læreruddannelsen under en Professionshøjskole⁹, har fremsat studieaktivitetsmodellen som rammesættende for læreruddannelsen. Læreruddannelsen fremsætter, at studieaktivitetsmodellen består af kategorier, hvori de forskellige studieaktiviteter, der indgår i læreruddannelsen, er placeret. Disse omfatter f.eks. forelæsninger, underviser- og studenteroplæg, ekskursioner, studiegrupperarbejde, selvstændig fordybelse og en række andre aktivitetstyper, alt sammen placeret inden for fire kategorier, stillet skematisk op og illustreret med en overskuelig model, hvoraf det samtidig fremgår, hvor mange studiearbejdstimer de enkelte aktivitetstyper korresponderer med.

Policyfeltet bag studieaktivitetsmodellen

Som en del af vores undersøgelse har vi foretaget en række policy-læsninger for at analysere studieaktivitetsmodellens afsæt. Vi har fremskrevet en sammenhæng mellem en række internationale- og nationale policies og studieaktivitetsmodellen. Vi ser en sammenhæng mellem Bologna-deklarationen, ECTS-point, Den danske kvalifikationsramme for videregående uddannelser, EUROSTUDENT-undersøgelser, Kvalitetserklæringen samt studieaktivitetsmodellen (Djurhuus & Birkelund, 2016). Vores fremskrivning tager afsæt i, at Uddannelses- og Forskningsministeriet fremsætter, at Bologna-deklarationen har til hensigt at fremme muligheden for, at studerende og forskere kan bevæge sig frit mellem landegrænser, herunder de lande som har underskrevet Bologna-deklarationen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015b). Ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriet anvendes ECTS-point nationalt såvel som internationalt, for at muliggøre denne 'student mobility' (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015c). Uddannelses- og Forskningsministeriet fremsætter, at ECTS-point ikke angiver et uddannelsesniveau, men derimod har til hensigt at angive den forventede arbejdsbelastning for studerende (Ibid.). Vi forstår endvidere, at Den danske kvalifikationsramme for videregående uddannelser er udarbejdet således, at den er sammenlignelig med Bologna-rammen, og dermed angiver disse to rammer samme niveau, opbygning og beskrivelse af studerendes læringsudbytte (Ibid.; Dansk kvalifikationsramme for de videregående uddannelser). Dermed skal en videregående uddannelse efterleve Den danske kvalifikationsramme, og implicit Bologna-rammen (Djurhuus & Birkelund, 2016).

Som tidligere beskrevet fremgår det af undersøgelsen, at studerende på danske videregående uddannelser ikke anvender den forventede studietid i forhold til ECTS. Gennem vores analyse fremgår, at disse resultater om studerendes studieintensitet, er medkonstruerende for udarbejdelsen af 'Kvalitetserklæringen' (2015), som har til hensigt at effektuere, at uddannelserne tilrettelægges på en sådan måde, at de studerendes studietidsforbrug svarer til den forventede arbejdsbelastning (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015d). I Kvalitetserklæringen, som er vedtaget af den daværende undervisnings- og forskningsminister, Sofie Carsten Nielsen, samt rektorerne for universiteterne, professionshøjskolerne, erhvervsakademierne samt Danmarks Medie- og Journalisthøjskole, fremgår det, at dette blandt andet skal ekspliciteres gennem "(...) ambitiøse krav til det faglige niveau og øget interaktion mellem studerende og undervisere" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015e).

Med afsæt i vores analyse af policyfeltet bag studieaktivitetsmodellen, anser vi både internationale og nationale policies som værende medkonstruerende for lærerstuderendes studiepraksis. Dette betyder, at de lærerstuderende blandt andet skal praktisere en studiepraksis, som efterlever uddannelsens ECTS-normering og den danske kvalifikationsramme (Djurhuus & Birkelund, 2016). Ligeledes fremskriver vi, at udarbejdelsen og implementeringen af studieaktivitetsmodellen på professionshøjskolerne, og herunder den undersøgte læreruddannelse, har til hensigt, at legitimere professionsbacheloruddannelserne som fuldtidsuddannelser ved at tydeliggøre, hvilke studieaktiviteter samt hvilken forventet arbejdsbyrde, der indgår i de respektive uddannelser (Ibid.).

⁹ Af hensyn til anonymisering anvendes pseudonymer ift. Uddannelsesinstitutioner.

Studieaktivitetsmodellen som objektiv struktur

Af undersøgelsens empiri, der er indsamlet gennem både spørgeskemaer og individuelle semistrukturerede interviews fremgår, at de lærerstuderende præsenteres for studieaktivitetsmodellen i forbindelse med studiestart på uddannelsens første semester (Djurhuus & Birkelund, 2016). De lærerstuderende fortæller desuden, at de i slutningen af første semester skal evaluere deres egen indsats i relation de angivne studieaktiviteter og arbejdstimer, der er angivet i studieaktivitetsmodellen (Ibid.). Det fremgår endvidere, at de studerende omtaler studieaktivitetsmodellen som en selvfølgelig og naturlig strukturering af studieaktiviteter og studiepraksis (Ibid.).

Med afsæt i baggrunden for udarbejdelsen og implementeringen af studieaktivitetsmodellen, samt de studerendes forståelse af studieaktivitetsmodellen som selvfølgelig, anser vi, med afsæt i Bourdieus terminologi, studieaktivitetsmodellen som en objektiv struktur for lærerstuderendes studiepraksis og forståelse af studieaktivitet (Bourdieu, 1990/1994: 52; Djurhuus & Birkelund, 2016). Vi fremskriver studieaktivitetsmodellen som objektiv struktur, idet studieaktivitetsmodellen både skal være med til at rammesætte studieaktiviteter og studieintensitet (Ibid.). Med denne fremskrivning af studieaktivitetsmodellen som objektiv struktur vurderer vi, at studieaktivitetsmodellen er en mulighedsbetingelse for de lærerstuderendes studiepraksis og forståelse af studieaktiviteter (Djurhuus & Birkelund, 2016).

Hvad er god studiepraksis?

Af vores undersøgelse fremgår det, at alle studerende beskriver ‘undervisning’, ‘forberedelse’ og ‘studiegrupper’ som studieaktiviteter, hvilke vi vurderer, kan placere sig indenfor nogle af studieaktivitetsmodellens fire kategorier. Med afsæt i Bourdieus terminologi fremskriver vi, at der forekommer en doxa blandt de studerende (Bourdieu, 1994/1997: 137; Djurhuus & Birkelund, 2016). Denne doxa tager afsæt i en indforstået konsensus blandt de studerende om, at disse studieaktiviteter indgår som naturlige, selvfølgelige studieaktiviteter på Læreruddannelsen (Djurhuus & Birkelund, 2016). Ydermere fremgår det af undersøgelsen, at de studerende italesætter, at man er god studerende, hvis man kan strukturere egen studiepraksis, hvilket de anser sig selv for at kunne. De studerende fortæller i denne sammenhæng, at studieaktivitetsmodellen er anvendelig for de studerende, der ikke formår at strukturere egen studiepraksis (Ibid.). Vi har fremanalyseret, at de lærerstuderende dermed tillægger strukturering af egen studiepraksis en særlig værdi (Ibid.). Med udgangspunkt i dette anser vi, at studieaktivitetsmodellen er medkonstruerende for de studerendes forståelse for, hvordan man praktiserer god studiepraksis (Ibid.).

“Der er nogen, der sidder og ruller med øjnene”

Af vores undersøgelse af lærerstuderendes studiepraksis fremgår det, at de studerende oplever, at mange studerende på det hold, de er tilknyttet, prioriterer at være social med medstuderende på holdet (Djurhuus & Birkelund, 2016). Ydermere fremgår det, at flertallet af de studerende på holdet, ikke tillægger praksiserfaring med lærergerningen en særlig værdi i relation til studiepraksis (Ibid.). Dette har vi fremskrevet som en gældende doxa (Bourdieu, 1994/1997: 137), og vi forstår således, hvordan prioriteringen af det sociale aspekt, samt negligering af praksiserfaring, er medkonstruerende for holdets generaliserede tankegang (Djurhuus & Birkelund, 2016). Dog fremgår det endvidere, at få studerende på det pågældende hold, blandt andet ikke tillægger prioritering af det sociale samme værdi som flertallet. Dette har vi, med afsæt i Bourdieus terminologi, analyseret som værende en heterodox position i forhold til den doxa, der synes at være den dominerende (Ibid.; Bourdieu, 1994/1997: 118-119).

Professor ved Pædagogisk Antropologi på Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (Aarhus Universitet), Cathrine Hasse, fremsætter begrebet ‘sprezzatura’ på følgende måde: “Sprezzatura dækker over færdigheder, langt hen ad vejen kropsfærdigheder, sans for elegante formuleringer og

den korrekte opførelse.” (Hasse, 2009, 149). Dermed forstår vi, at holdets generaliserede tankegang, kan anses som, det der blandt andet opfattes som god opførelse på det pågældende hold, hvilket vi anser, som en mulighedsbetingelse for, hvad der anses som god studiepraksis på holdet (Djurhuus & Birkelund, 2016). En studerende italesætter blandt andet, at der rulles med øjnene både af dem, der ikke prioriterer at være sociale, og af dem der anvender erfaringer fra praksis i relation til undervisningen (Ibid.). Med afsæt i sprezzatura forstår vi dermed, at der rulles øjnene af de studerende, der ved ikke at inkorporere det, der af de fleste anses som ‘god opførelse’, fremtræder som mislykkede medlemmer af holdet (Ibid.; Hasse, 2009, 149).

Med afsæt i vores analyse af den indsamlede empiri, konkluderer vi blandt andet, at de studerendes studiepraksis samt forståelse af studieaktivitet og god studiepraksis kan anses som værende rammesat af studieaktivitetsmodellen. Vi konkluderer, at det relationelle aspekt er en mulighedsbetingelse for lærerstuderendes studiepraksis og ydermere, hvad der opleves som god studiepraksis. De mulighedsbetingelser, som det relationelle fordrer, og som dermed er medkonstruerende for de studerendes studiepraksis, synes ikke at være inkluderet i fremsættelsen af studieaktivitetsmodellen (Ibid.).

Referencer

- Bourdieu, Pierre (1980/1997). **Men hvem skabte skaberne? - interviews og forelæsninger** (H. Hovmark, trans.). Akademisk forlag A/S, 1997.
- Bourdieu, Pierre (1990/1994). **Socialt rum og symbolsk magt** (M. Nørholm & K. A. Petersen, overs.). I: Staf Callewaert et al. (red), (1994). **Pierre Bourdieu. Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori** (1. udgave, 5. oplag). Bogforlaget Frydenlund A/S.
- Bourdieu, Pierre (1994/1997). **Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handling** (1. udgave, 5. oplag), (H. Hovmark, trans.). Hans Reitzels Forlag 1997.
- Djurhuus, Drós & Birkelund, Marlene Finderup (2016). **Lærerstuderendes studiepraksis**. Forfatterne og Aalborg Universitet 2016.
- Hasse, Cathrine (2009): **Kultur i bevægelse. Fra deltagerobservation til kulturanalyse - i det fysiske rum**. (1. udgave). Samfundslitteratur 2009.

Web

- Danske Professionshøjskoler (Uden årstal). **Studieaktivitetsmodellen**. Lokaliseret d. 29. maj 2016 på World Wide Web: <http://www.uc-dk.dk/da/politik-og-vi-den/studieaktivitetsmodel.html?highlight=YT0xOntpOjA7czoYMT0ic3R1ZGllYWt0aXZpdGV0c21vZGVsIjt9>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015a, 25. marts). **Danske studerende er langt fra fuldtidsstuderende**. Lokaliseret d. 29. maj 2016 på World Wide Web: <http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2015/danske-studerende-er-langt-fra-fuldtidsstuderende>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015b, 29. maj). **Bologna-processen**. Lokaliseret d. 29. maj 2016 på World Wide Web: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/internationalisering/internationalt-samarbejde-om-uddannelse/bologna-processen>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014, 16. december). **Europæisk kvalifikationsramme for videregående uddannelser**. Lokaliseret d. 29. maj 2016 på World Wide Web: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/europa-videregaende>

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015d, april): **Fælles god uddannelse**. Lokaliseret d. 29. maj 2016 på World Wide Web: <http://ufm.dk/publikationer/2015/filer/faelles-om-god-uddannelse-april-2015.pdf>

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015e, 13. april). **Fælles forståelse om god uddannelse**. Lokaliseret d. 29. maj 2016 på World Wide Web: <http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2015/faelles-forstaelse-om-god-uddannelse>

Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (2015). **Nye veje og høje mål. Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser**. Lokaliseret d. 29. maj 2016 på World Wide Web: <http://ufm.dk/publikationer/2015/nye-veje-og-hoje-mal/nye-veje-og-hoje-mal-kvalitetsudvalgets-samlede-forslag-til-reform-af-de-videregaende-uddannelser.pdf>

Aarhus Universitet (Uden årstal). **Cathrine Hasse**. Lokaliseret d. 29. maj 2016 på World Wide Web: <http://pure.au.dk/portal/da/caha@dpu.dk>

Det gode projektsamarbejde

- en artikel om hvordan facilitering af en kreativ proces kan skabe mening hos både universitetsstuderende og organisationer i projektsamarbejder

Christian Olsen, Diana R. Kjærulff & Line E. Thøgersen

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel formidler den viden vi tre forfattere har opnået, i forbindelse med et projektsamarbejde med Koordineringsgruppen for et projekt i en nordjysk kommune. Kommunen har iværksat et langsigtet initiativ: at opfylde målsætningerne om fastholdelse af højtuddannede i regionen, for at skabe vækst i det nordjyske erhvervsliv. Samarbejdet omhandler vores konsulentrettede facilitering af en kreativ procesdag, med deltagelse af Koordineringsgruppens medlemmer bestående af Projektlederen, Kommunikationsmedarbejderen og Proceslederen. Som følge af samarbejdet er der skabt erkendelser hos både os som studerende og hos medlemmer af Koordineringsgruppen, omkring hvad det gode samarbejde indebærer. Resultaterne kan skærpe opmærksomheden i forbindelse med samarbejder mellem studerende og erhvervslivet, med det sigte at medvirke til at bryde barrierer omkring samarbejdsudfordringer.

Skal vi samarbejde?

I foråret 2016, indledte vi, en gruppe kandidatstuderende ved Institut for Uddannelse og Filosofi ved Aalborg Universitet, et projektsamarbejde med en Koordineringsgruppe for et langsigtet initiativ, iværksat af en nordjysk kommune. Initiativet har til hensigt at skabe vækst og udvikling i Regionen, gennem tiltrækning og fastholdelse af højtuddannede vidensarbejdere (Aalborg Kommune, 2014, s. 1).

Vi indgik i samarbejdet med ønske om, at undersøge hvordan vi, som konsulenter, kunne skabe læring i organisationen ved at understøtte double-loop læring hos deltagerne (Argyris og Schön, 1996), gennem facilitering af en kreativ procesdag, hvor der var fokus på idegenerering (Hersted et al., 2011, s. 186), med udgangspunkt i problemstillinger som Koordineringsgruppen stod overfor.

Samarbejdet blev dokumenteret i en projektopgave og artiklens sigte er, på den baggrund, at formidle hvilket læringsudbytte et studerende- og organisationssamarbejde, kan udmønte sig i. Hensigten med artiklen er både at formidle den viden, som er udviklet gennem samarbejdet, samt at bidrage til hvordan nye perspektiver, på de målsætninger Koordineringsgruppen har, kan indfries. Ræsonnementet er at bidrage til at afkræfte den skepsis der ifølge Projektlederen, er at spore i nordjyske virksomheder overfor projektsamarbejder med studerende, da vi mener, at samarbejdet mellem Koordineringsgruppen og os, kan anskues som et godt eksempel på samarbejde i den sammenhæng.

At finde et fælles fokus

Vi indledte samarbejdet med at afdække nogle af de barrierer, Koordineringsgruppen mødte i forhold til målsætningerne: at få skabt 1000 nye studiejobs i nordjyske virksomheder og få 500 højtud-

dannede ansat i små og mellemstore virksomheder (Aalborg Kommune, 2014, s. 4-8). Vi blev, i dialog med Koordineringsgruppen, hurtigt klar over, at vores fokus skulle være på den reorganisering Koordineringsgruppen var midt i, da behovet for klarhed om den interne organisering, havde betydning for opfyldelsen af målsætningerne.

Samarbejde med studerende blev ifølge Projektlederen, anset som for ressourcekrævende for erhvervsrettede virksomheder og organisationer, i forhold til det udbytte de får ud af dette. Denne skepsis blev vi ligeledes mødt med, da vi indledte kontakten med Koordineringsgruppen. Projektlederen startede mødet med at fortælle, at han holdt kortene tæt til kroppen, ved ikke at udtale sig om noget, han ikke kunne stå på mål for, hvilket pegede på en lukkethed fra hans side.

En barriere for samarbejde er opfattelsen af, at de ressourcer virksomheden må anvende, når der etableres samarbejde med studerende, ikke stemmer overens med den merværdi, der tilføres som resultat af samarbejdet. Det stod os samtidig klart, at Koordineringsgruppen tidligere havde samarbejdet med universitetsstuderende og at deres oplevelser af disse samarbejder, havde været blandede. Dette grundede i, at de studerende ændrede deres perspektiv på samarbejdet, og anvendte det kommunale projekt som case, hvor de byggede deres projekter på problemstillinger, der ikke direkte kom projektet til gavn. På den baggrund var det vigtigt for os at være tillidsvækkende og tage udgangspunkt i Koordineringsgruppens behov.

Under den indledende forventningsafstemning mellem Koordineringsgruppen og os som konsulenter, havde vi forberedt en fortrolighedserklæring og dette udmøntede sig i nysgerrighed fra deres side over den professionalisme, vi mødte dem med. Ligeledes overraskede vi Koordineringsgruppen, da vi som projektgruppe, havde brug for at reflektere over- og diskutere, hvordan samarbejdet kunne være givtigt - om vi følte os i stand til at påtage os opgaven, og hvordan vi i fællesskab kunne løfte denne både spændende og udfordrende opgave.

‘Anything goes’

Koordineringsgruppens medlemmer havde kendskab til vores kandidatuddannelse og syntes der var spændende perspektiver i at samarbejde. Projektlederen udtalte i den forbindelse at vi **“kunne slippe afsted med alt muligt”**. Dette fordrede dog stadig, at vi fik skabt tillid om vores kompetencer. Det indledende møde, blev derfor en kortlægning mellem Koordineringsgruppen og os, af hvad vi kunne bidrage med. Derudover fik vi i fællesskab med Koordineringsgruppen, klarlagt hvad begge parter ønskede at få ud af samarbejdet, hvilket ledte til en fælles forståelse, så samarbejdet gav mening for begge parter. På et præciserende møde fik vi bekræftet, hvad begge parter forinden havde overvejet omkring et kommende samarbejde, samt hvad samarbejdet på den baggrund skulle udmøntes i.

Studerende sælg jeres kompetencer

Der var flere parametre, hvorpå vi ‘solgte os selv’ godt til Koordineringsgruppen. De udtrykte, at vi stillede gode spørgsmål, og at vi kunne tilføre dem værdi, ved at undersøge nogle af de problemstillinger, de ikke selv har tid til at prioritere i det daglige. Koordineringsgruppen så det som en mulighed for at få et forspring i forhold til konkrete opgaveløsninger, samt for at bevæge sig ud over vanterammer og rutiner, ved at arbejde kreativt med problemstillingerne, hvilket de udtrykte, at de ellers arbejder for lidt med.

Samtidig erkendte Koordineringsgruppen en vis forpligtelse i at samarbejde med studerende, i kraft af deres position som samarbejdspartner med Aalborg Universitet omkring studiejobs, praktikker og projektsamarbejder. Man kan sige at Koordineringsgruppen, i den henseende, har udvist ansvarlighed, ved at gå forrest og vise hvordan projektsamarbejder kan være gavnlige og ved at være åbne overfor studerendes inputs og perspektiver.

Byg broer og nedbryd barrierer

Ud fra vores oplevelser med arbejde i praksis, har vi valgt at fokusere på, hvordan samarbejdet mellem Koordineringsgruppen og os studerende, kan anvendes som det gode eksempel på projektsamarbejde og dermed bygge bro, gennem nedbrydning af barrierer mellem studerende og organisationer, der kunne ønske at indgå i samarbejde.

Studerende og organisationer handler ud fra forskellige erfaringsrammer (Hammer & Høpner, 2014, s. 127) og har dermed forskellige måder at forstå den kontekst, de indgår i. Når studerende tilgår organisationer, sker der en videreførelse af en allerede skabt organisation, hvilket medfører behovet for legitimering. Årsagen til dette er, at nytilkomne er tilbøjelige til at sætte spørgsmålstegn ved organisationens berettigelse (Berger & Luckmann, 1999, s. 80). Organisationer vil i nogle tilfælde se skeptisk på de studerendes nysgerrighed og andre vil, som i dette tilfælde, hilse nysgerrigheden velkommen. Koordineringsgruppen udtrykte i deres evaluering af processen, at de havde opnået et styrket fællesskab internt. Desuden fandt de det givtigt at gå i dialog- om og få sparring på problemstillinger, hvor de ikke selv havde løsninger.

Tænk kreativt, udvis åbenhed og skab nye perspektiver

For at skabe det gode organisations- og studentsamarbejde, valgte vi at være åbne omkring, at konsulentrollen var ny for os positionere os som faciliterende i processen. Samtidig anerkendte vi Koordineringsgruppen som eksperter i eget praksisfelt og tog derfor afsæt i, hvilke behov og konkrete udfordringer de havde. Det var på den baggrund, at et læringsdesign til en kreativ procesdag udformede sig. Vores mål med processen har derfor været, at skabe et anvendeligt udbytte, som Koordineringsgruppen kan udvikle fremad. Dette imødekom vi ved at kombinere forskellige kreative øvelser, der kunne få deltagerne til at generere nye perspektiver på deres situation.

Vi valgte at tage udgangspunkt i de fortællinger koordineringsgruppen præsenterede os for og stillede urendte og nysgerrige spørgsmål, ud fra en kombination af forskellige videnskabelige metoder, i et forsøg på at komme ind til kernen i deres problemstillinger. Dette gjorde vi, da vi ønskede at skabe nye perspektiver på Koordineringsgruppens situation om den interne organisering. Vi så det ligeledes nødvendigt at udfordre Koordineringsgruppen, ved at udfordre tidligere fortællinger i en refleksionsøvelse, at skabe tillid og bryde isen i en karatesektion og sætte dem i en position, hvor de gennem 'leg' med et rollespil, kunne anskue problemstillinger fra andre perspektiver, eksempelvis ved at 'træde i karakter' som en anden interessant. Den efterfølgende evaluering af processen, udmøntede sig i en introduktion til værktøjet mindmapping, hvor vi præsenterede Koordineringsgruppen for vores analyse, som de kan anvende videre i deres reorganiseringproces.

Læringspotentiale i studerende- og organisationssamarbejde

Noget af det, der kan understøtte et erhvervs- og studentsamarbejde, er at udnytte det læringspotentiale, der er for begge parter. Organisationen kan blive udfordret på dens erfaringsrammer, herunder antagelser, taget-for-givetheder, praksishandlinger med videre (Hammer & Høpner, 2014, s.

127). Studerende får derimod en praksiskontekst, hvor de kan arbejde med deres teoretiske viden, hvorved deres faglighed og erhvervsparathed kan styrkes i forhold til, at skulle besidde et job i en praksiskontekst efter endt uddannelse. Et samarbejde mellem studerende og organisationer kan endvidere bidrage til at udvikle på praksis, i og med at den tavse viden og de banaliteter, der ligger i den daglige praksis, ofte er noget af det, som studerende undrer sig over og sætter spørgsmålstegn ved. De studerende forsøger at forstå koblingerne mellem organisationens aktører, eksterne som interne og derigennem skabe mening i, hvorfor organisationen er organiseret som den er (Hammer & Høpner, 2014, s. 127) og kan derved bidrage med nye perspektiver på organisatoriske problemstillinger.

Organisationernes perspektiv er som udgangspunkt rettet mod at levere på målsætninger og optimere ydelser for at sikre dens fortsatte overlevelse. Dette betyder at det, at rette fokus indadtil eller at se på egen praksis fra et helikopterperspektiv, ofte bliver sekundært og noget der er forbundet med usikkerhed. Studerende kan derfor, hvis de fokuserer på at tilbyde organisationen nye perspektiver, og hvis dette mødes med åbenhed, skabe grundlag for læring indenfor organisationen (Argyris & Schön, 1996), der bidrager med værdi til organisationen, samtidig med at det kan bidrage til at opfylde de studerendes læringsmål. Dette ser vi indskrevet i den problembaserede læring, der er den styrende undervisningstilgang ved Aalborg Universitet (Laurson, 2008, s. 1). En tilgang vi finder givtig til styrkelse af studerende- og organisationssamarbejder, fordi den medfører en tættere kobling mellem teori og praksis, samtidig med at det bidrager til både at øge de studerendes erhvervsparathed og skaber grundlag for organisationsudvikling.

Afrunding

Hvad indeholder det givtige projektsamarbejde? Vi kan, på baggrund af vores erfaringer fra samarbejdet med Koordineringsgruppen, eksemplificere, at der ligger et dobbeltrettet læringspotentiale i studerende- og organisationssamarbejde. Her er en fælles forståelse, på baggrund af en forventningsafstemning essentiel, for den gensidige tillid og at samarbejdet resulterer i læring og dermed værdi hos begge parter.

For de studerendes vedkommende er det essentielt at møde organisationer med en anerkendelse af, at organisationen er eksperter på deres felt, samt at de studerende udviser en professionalisme i samarbejdet, da det er en betingelse for adgang til praksis. For organisationerne er der mulighed for læring, hvis disse udviser åbenhed over for de studerendes nysgerrighed og undren.

Litteraturliste

Aalborg Kommune (2014). **STAY Masterplan - Realisering af visionerne for STAY.**

Downloaded d. 26-5-2016 fra:

http://www.aalborg.dk/media/905008/STAY_Masterplan.pdf

Argyris, C. & Schön, D. (1996). **Organizational Learning II – Theory, Method, and Practice.** Addison OD series Wesley Publishing Company.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1999). **Den samfundsskabte virkelighed.** Nørhaven A/S, Viborg, (2. udg).

Hammer, S. & Høpner, J. (2014). **Meningsskabelse, organisering og ledelse - en introduktion til Weicks univers,** Samfundslitteratur, Frederiksberg C.

Hersted, L. & Laustsen, L.; Høier, M. O. (red.) (2011). **Kreativ procesledelse - Nye veje til bedre praksis**. Dansk Psykologisk Forlag.

Laursen, E. (2008). Problembaseret læring som organisationsform for læring og undervisning ved universitetet. I L. Krogh, J. Brødslev Olsen og P. Rasmussen (red.). **Projektpædagogik: perspektiver fra Aalborg Universitet**. (s. 53-73). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
Downloaded d. 26-5-2016 fra:

[http://vbn.aau.dk/da/publications/problembaseret-laering-som-organisationsform-for-laering-og-undervisning-ved-universitetet\(4b9c35a0-03eb-11de-82e6-000ea68e967b\).html](http://vbn.aau.dk/da/publications/problembaseret-laering-som-organisationsform-for-laering-og-undervisning-ved-universitetet(4b9c35a0-03eb-11de-82e6-000ea68e967b).html)