

Kapitel 13

At rådgive om læring i skolen.

Altings forbundethed:

Igennem denne bog er der en rød tråd, som forhåbentlig kan give nye perspektiver på, hvad det vil sige at arbejde i PPR og være rådgiver i skoleverdenen.

Det teoretiske grundlag for håndbogen er en systemisk og konstruktivistisk forståelse, som står på skuldrene af Lev Vygotskij, John Dewey og Gregory Bateson. Af nyere teoretikere er det hovedsageligt Jean Lave, Søren Hertz og Svend Brinkmann, som har været inspirationskilder til teksterne.

Teorierne optræder kun som baggrundsforståelse for teksterne, som er søgt holdt i en meget praksisnær beskrivende tilgang.

Ud over læring vil jeg også forsøge kort at redegøre for, hvad jeg mener med nogle begreber, som er gennemgående ift. læring. Begreber som forestillingsevne, overførsel af hvad der virker, gennemsigtighed, forståelse af andres forståelser, uærbødighed, gennemsigtighed og bevarelse af kompleksitet er alle begreber, som jeg vil benytte gennem alle kapitlerne på forskellig vis. Det er ikke på den måde begreber, som specifikt hører til et bestemt paradigme, eller rettere: Begreberne passer til et systemisk konstruktivistisk paradigme, men de er ikke som sådan gængse systemiske begreber.

Hvad er læring?

Det er en smule optimistisk at forestille sig, at det er muligt at give en kort beskrivelse af, hvad læring er. Jeg vil alligevel forsøge mig med en ultra kort og meget overfladisk gennemgang af de læringsteorier, som har været vigtigst for mig som psykolog i forbindelse med rådgivningen omkring elever i folkeskolen.

Mit teoretiske og forståelsesmæssige grundlag for at tale om læring er, som jeg ser det, en kombination af Vygotskijs forståelse af, at al læring først sker relationelt og i en kontekst, og John Deweys forståelse af, at læring sker gennem udførelse og interaktion med det, som skal læres.

Det, som jeg har brugt af Dewey i mit arbejde som rådgiver, er hans demokratiske forståelse og hans syn på altings forbundethed ift. børns opdragelse, udvikling, undervisning og læring. Deweys demokratiforståelse handler ikke så meget om, at eleverne skal være med til at bestemme, men derimod at eleverne lærer, hvad det vil sige at blive deltagere i et demokratisk samfund ikke bare som teori, men også i praksis.

I det hele taget er Dewey optaget af at forbinde teori med praksis, og forbinde elev så vel som lærer til det, som skal læres. Ligesom Vygotskij er Dewey optaget af, at alting starter med at blive lært interpersonelt. Vi mennesker er ikke i stand til at lære os selv noget nyt, men er altid afhængige af andre mennesker ift. læring.

Denne mellemmenneskelige afhængighed, ift. læring og udvikling af kognitive så vel som følelsesmæssige kompetencer, er altafgørende for alt, hvad jeg beskriver i denne bog. Forståelsen af os mennesker som sociale individer, som hverken er i stand til at være kreative, lære noget nyt eller udvikle os, uden at vi gør det sammen med andre, er grundpræmissen for min forståelse af mit arbejde som psykolog.

Situert læring:

Lave og Wenger, der udviklede begrebet sammen, gik siden hver sin vej, og i Laves forståelse af begrebet er der ikke tale om en metode, men derimod en måde at forstå læring på. Wenger derimod er i højere grad gået over til at se situert læring som en måde at arbejde med læring på.

I min optik giver det mest mening at bruge begrebet som et analyseredskab til at forstå, hvad der sker i læringsrummet. Kort fortalt ses læring i denne forståelsesramme som en kollektiv proces, hvor kollektivet har en terminologi, en orden og en logik. Alle, der indgår i denne enhed eller dette fællesskab, har mere eller mindre centrale eller perifere deltagelsesmuligheder i praksisfællesskabet. Det er ikke altid muligt at placere et individ præcist i et fællesskab, for der er mange parametre, som er i spil: Fællesskabet indgår i og interagerer med andre fællesskaber, individer indgår i flere fællesskaber, og fællesskaberne ændrer karakter over tid i takt med, at individerne i fællesskabet skifter position.

En af pointerne er, at der altid finder læring sted i et fællesskab, og at læring kan forstås som tilegnelse af deltagelsesmuligheder i fællesskabet og fællesskaberne.

I skoleverdenen er det, som jeg ser det, et fantastisk analyseredskab, fordi det netop fokuserer på fællesskaber og samspillet af deltagelsesmulighederne hos individerne.

Lave advarer mod at bruge det som en metode til at skabe deltagelsesmuligheder for individet, hvilket Wenger og andre har gjort. I starten forstod jeg ikke helt denne skepsis mod at anvende teorien, men kan nu godt se det umulige i dette. Det bliver for reduceret en forståelse, hvis man forsøger at bruge situert læring som metode. På mange måder er det den måde, som begrebet først blev italesat, da det kom til landet: Situert læring blev ofte sammenstillet med den gamle mesterlære. Det er også snublende nært at drage den parallel, fordi Lave netop analyserede produktionsfællesskaber, som mindede om vores traditionelle håndværkervirksomheder med lærling, svend og mester. Laves pointe er imidlertid, at det ikke er muligt at se på det som et lukket system, men som et system i og sammen med andre systemer.

I skolen er det interessant at se på eleven, som en legitim deltager i flere forskellige lærings og praksisfællesskaber, og bruge denne tilgang til at se hvilke faktorer, der spiller ind i forhold til, hvor barnet placerer sig mellem center og periferi af de forskellige fællesskaber. Fx kan en lærer

beskrive en elev som værende i periferien af læringsfællesskabet omkring danskundervisningen i 9. klasse. I fællesskabet omkring fodbold i frikvartererne er denne elev helt centralt placeret. Pigerne synes, han er ret lækker og derfor bliver han valgt til i gruppearbejdet i dansk, selv af de stræbsomme piger, på trods af hans faglige udfordringer. Selvom alle hans klassekammerater ved, hvordan han klarer sig til prøverne i dansk, så ser hverken eleven selv eller hans kammerater ham som perifert deltagende i læringsfællesskabet i dansk.

På samme måde kan en elev, som af forældre og lærere omtales som kvik og dygtig, være i den yderste periferi af læringsfællesskabet, fordi kammeraternes forældre ikke ønsker ham (eller rettere hans forældre) som en del af fællesskabet. Det er således umuligt at få deltagelsesmuligheder i klassens læringsfællesskab, uanset hvor meget han laver lektier og løser de opgaver, som de arbejder med i klassen.

Det, som giver deltagelsesmuligheder i et fællesskab og bestemmer, hvor perifer eller central man er som legitim deltager, er umuligt at sætte på formel. Det kræver, at man er nysgerrig på, hvad fællesskabet selv bruger som målestok og de selv har af kriterier.

Batesons læringsniveauer

Batesons læringsniveauer er igen et analyseredskab til at forstå og beskrive, hvad det er for en type læring, der har fundet sted. I Batesons definition er læring udtryk for erfaring i brugen af reaktioner.

Det betyder, at man kan operere med et læringsniveau 0, som er en simpel reaktion. For os mennesker, som er født nærmest uden en eneste færdighed, starter vi oftest på læringsniveau 1. Her danner vi os nogle erfaringer med, at en bestemt adfærd giver en bestemt reaktion. Når vi trykker på kontakten på væggen, så tænder lyset. Når vi har lært at tænde lyset med kontakten og møder en kontakt næste gang, så er læringen ift. denne kontakt på læringsniveau 0. Det er en simpel reaktion på ydre stimuli: Det er mørkt, og der er en kontakt!

Hver gang vi lærer en ny sammenhæng mellem en adfærd og en reaktion, er vi på læringsniveau 1, og hvis vi hovedløst bruger det lærte, overgår det til læringsniveau 0. Hvis vi skal bevæge os op på læringsniveau 2, er vi nødt til at forholde os til det lærte i forhold til konteksten. Det vil svare til, at man erfarer, at det man har lært af dansk sprog, næsten kun er interessant at bruge i Danmark. Læringsniveau 2 er forståelsen af det kontekstuelle gyldighedsområde for det lærte. Læringsniveau 3 og 4 handler om at forholde sig kontekstuel til konteksten for det lærte. Det er ifølge Bateson kun ganske få mennesker, der arbejder på læringsniveau 3 og måske endnu ingen, der kan forholde sig til verden, som på niveau 4, så derfor vil jeg nøjes med at forholde mig til læringsniveau 2, som er vigtigt nok set i en skolesammenhæng. Det handler nemlig om barnets forståelse af det lærte.

Med Batesons forståelse af læring og opdelingen af læringsniveauer, får vi et sprog til at tale om læring i forhold til alle barnets livsaspekter, og ikke kun som en forståelse af om barnet er god til at lære tyske verber eller ej.

At tale om læring i bred forstand og ikke udelukkende fagfaglig læring giver i mine øjne nogle mere interessante perspektiver på barnet. Ethvert menneske lærer nemlig i denne forståelse hele tiden noget. Det er bare ikke altid, vi lige har styr på, hvad det er, som bliver lært.

Derudover giver de forskellige læringsniveauer os et sprog til at tale mere nuanceret om læring og ikke blot reducerer læring til arbejdshukommelse, medfødte evner og tilegnelse af færdigheder og kompetencer. En tillært kompetence, som man udfører hovedløst og ikke forstår at bruge adækvat i den rette kontekst, er læring på niveau 0. Der er ikke som sådan nogen værdiladning af niveauerne. Der er ting, som vi bare skal lære, og hvor vi i hele vores liv aldrig bliver konfronteret med, at det lærte har et begrænset gyldighedsområde.

På samme måde kan børns uhensigtsmæssige adfærd også ses som noget lært på niveau 1, men ikke på niveau 2. Barnets lærte reaktion er ikke helt afstemt med konteksten, eller også har barnet netop lært at forholde sig kontekstuel til det lærte.

Batesons teori om læringsniveauerne er noget mere kompliceret, end jeg her har beskrevet, og dette er kun en ultra kortfattet udgave af Batesons teori:

Læringsniveau 0 er at reproducere det, du har lært, uden at forholde sig til det som noget lært.

Læringsniveau 1 er på mange måder at forsøge sig frem og huske sine erfaringer ift., hvad der lykkes, og hvor man fejlede.

Læringsniveau 2 er at kunne forholde sig kontekstuel til det lærte. Det vil sige, at forholde sig til, i hvilken sammenhæng det lærte kan bruges, og hvornår det ikke kan bruges.

Læringsniveau 3 og 4 er ikke relevante i denne sammenhæng.

Hvad skal der til for at et barn lærer?

Det er ikke muligt at sætte forudsætningerne for god læring på formel. Læring handler om motivation, relationer, forandring, forudsætninger og et utal af andre faktorer. Som rådgiver er det nødvendigt konstant at være nysgerrig på mange forskellige niveauer. Det er dog muligt at arbejde med nogle forholdsvis enkle pejlemærker i dette kaos af muligheder og faktorer:

Hvad ønsker de voksne (skolen så vel som forældre) for barnet og hvad ønsker barnet selv?

Hvis du rådgiver ud fra denne viden, er det muligt at opstille forskellige hypoteser om, hvad der skal til, for at barnet kan lære dette. Og ud fra disse hypoteser er det muligt at arbejde med systematiske afprøvninger af forskellige tiltag.

Læs mere herom i kapitlet om møder.

Relationsarbejdet i folkeskolen:

Det er altafgørende for arbejdet med børn, at de har en god relation til de voksne, som skal lære dem noget. Ikke al forskning bekræfter denne grundtese, men ikke desto mindre er det min erfaring, at hvis et barn har en god relation til en voksen, så øges forudsætningerne væsentligt for, at det vil (og kan) lære noget. Men hvad er en god relation? En (god) relation er en gensidig størrelse, hvor begge parter har noget på spil, hvis tilliden sættes over styr. Det betyder helt konkret, at en relation mellem to mennesker i denne sammenhæng kun er en relation, hvis det har betydning for begge parter, at relationen brydes. For de fleste elever betyder det mindre, at relationen til deres lærer er mere eller mindre god og tillidsfuld. De formår som regel at deltage i undervisningen, uanset om læreren kender deres navn eller ej. Faktisk spiller relationen til læreren en minimal rolle for de fleste elever i de store klasser. Det er derimod kammeratskabsgruppen, og relationerne her, som er afgørende betydning for deres liv, trivsel og læring.

Især i de sammenhænge, hvor skolen søger hjælp og rådgivning, oplever jeg, at barnets relation til de voksne er udfordret. Derfor er det første skridt i rådgivningen omkring et barn at være nysgerrig og arbejde med relationen mellem barnet og de voksne omkring det. Det sker ofte, at de voksne og barnet har forskellige opfattelser af kvaliteten af relationen. En god relation er dog ikke nok i sig selv. Hvis relationen ikke også udfordres ved, at barn eller voksen vil noget andet end status quo, så er relationen i læringsammenhæng ligegyldig.

Motivation, ros og anerkendelse:

Noget af det, som har størst betydning for læring, er barnets motivation for at lære. Folkeskolen og den generelle tilgang til succes handler om evner eller kompetencer. Imidlertid handler læring netop om tilegnelsen af nye kompetencer, uanset om det handler om kompetencen til at lege i frikvarterene eller at løse ligninger. Min erfaring er, at de fleste voksne gennem deres ros af, hvad børn kan, får skabt en fortælling om, at det er vigtigere *at kunne* noget end at være i gang med *at lære* noget. Vi roser børn for deres flotte præstationer, men overser eller glemmer at anerkende anstrengelserne, der har ført til den flotte præstation. I fokuseringen på præstation frem for progression er vi med til at skabe en fortælling hos børnene om, at det er mere interessant, at arbejde med det som er let, end det som er svært.

Motivationen til at arbejde med læring for elever, som har faglige eller sociale udfordringer, skabes kun ved, at de voksne sammen med barnet ændrer fokus fra præstation til progression. Helt enkelt gøres det ved igen og igen at italesætte, vise og arbejde med, at en stor indsats i skolen er vigtigere end et flot resultat. Det er meget mere motiverende for en læringsproces, at de voksne ser, at man har gjort sig umage, end at få at vide, at resultatet ikke er godt nok. Man kan sige, at anstrengelsen er selve præstationen, og det er det, vi skal se.

Skal aktiviteterne i skolen være autoelektiske (være et mål i sig selv)?

De fleste opgaver i skolen har til formål at give barnet kompetencer, som det skal kunne bruge senere. Det er derfor sjældent, at barnet skal arbejde med noget, som har et mål i sig selv. Barnet skal lære bogstaverne for at kunne stave, og barnet skal kunne stave for at kunne læse, og barnet skal kunne læse for at kunne tilegne sig viden osv. Det samme gælder så godt som alle de sociale færdigheder, som et barn skal lære i skolen. Det er for eksempel ikke et mål i sig selv, at lære at sidde stille og arbejde med samme type opgaver i 45 minutter. Til gengæld er det en kompetence, som barnet tænkes at skulle bruge i andre sammenhænge resten af livet. Som rådgiver er det interessant at medtænke, fordi det ofte er med til at vanskeliggøre motivationsarbejdet. Det er væsentligt lettere at være motiveret for noget, som giver mening i sig selv.

Der er ikke nogen løsning på dette dilemma, men det kan være en hjælp at anerkende frustrationen over at skulle arbejde med opgaver, som ikke har noget mål i sig selv, i stedet for at foregive, at den lille tabel eller staveord er noget, som har en mening eller værdi i sig selv.

Begrundelse for at lære noget nyt:

Friedrich Nietzsche formulerer i bogen "At filosofere med hammeren" noget i retning af: "Ethvert menneske kan næsten klare et hvilken som helst "hvordan", hvis de blot får et fornuftigt "hvorfor"". Det er ikke altid, vi kan give et tilstrækkeligt fornuftigt svar på andre menneskers "hvorfor", men som pædagogisk virkemiddel er det uhyre virkningsfuldt, at give sig tid til at give en forklaring på "hvorfor" noget skal gøres. Vi voksne har desværre en tilbøjelighed til at forestille os, at svaret på "hvorfor" er så selvindlysende, at det end ikke er nødvendigt at forholde sig til. Derfor oplever mange voksne også børns spørgsmål om "hvorfor skal vi det?", som irriterende og måske endda provokerende. Det kan imidlertid også ses som en invitation til at gøre sig lidt mere umage med at forklare, *hvorfor* det er vigtigt.

Belønning som motivationsfremmer:

I den klassiske forståelse af motivation for læring af noget nyt, indgår belønning som et centralt element. Belønning er også et uhyre effektivt middel til at skabe læring hos alle levende organismer. Desværre er det også et tveægget sværd, fordi der sker en kobling mellem den tilegnede kompetence og belønningen. Min erfaring er, at man skal være meget varsom med at bruge eksplicitte belønninger ift. læring i skolen, da der uhyggeligt hurtigt går inflation i belønningssystemet. Hvis man skal benytte sig af belønning eller dens modsætning: fratagelse af privilegier, er det vigtigt, at det sker i en meget begrænset periode og med tydelig fokusering på én enkelt adfærd, som barnet skal lære.

Den mest effektive måde at belønne et barn på er, at den voksne anerkender barnets indsats og viser, at den ønskede adfærd er værdsat af den voksne, når den finder sted, fx i form af et "tak". Det kræver imidlertid, at der er en god relation og tillid mellem den voksne og barnet. Er der ikke det, skal den først etableres, før denne type belønning har nogen effekt.

Straf og frygt.

Jeg har ikke omtalt straf, da det i alle henseender er forbudt bevidst at tilføre andre mennesker smerte. Derfor er det underordnet at forholde sig til, om det er effektivt eller ej. Til gengæld er det ikke forbudt at arbejde med frygt som et pædagogisk virkemiddel. Den klassiske klasseundervisning med håndsoprækning og det, at tage eleverne i tilfældig rækkefølge, er et pædagogisk og didaktisk virkemiddel, som spiller på frygten. Tanken er nemlig, at eleverne aldrig skal vide sig sikre på, om de bliver spurgt, og derfor vil alle elever forberede sig.

En del forældre spiller også på frygten, som et redskab til at få børn til at gøre, hvad de skal. Det kan være i det små, som "Hvis du ikke kommer hurtigt i tøjjet, er der ingen fredagsslik" og til den helt store remse "Hvis du ikke skynder dig, så kommer far for sent på arbejde, og så mister far sit job, og så har vi ikke råd til at bo her i huset mere, og så kommer de sociale myndigheder og tager dig..." Begge tilgange spiller på frygt, selvom mange voksne vil mene, at det blot er en opremsning af konsekvenserne. Problemet er, at der ikke er nogen logisk fornuftig sammenhæng mellem handling og konsekvens. Hvad har fx slik med det at komme hurtigt i tøjjet at gøre?

Frygt er et hyppigt brugt middel til at skabe forandringer, både i skolen og hjemme. Grænsen mellem at arbejde med at give børn et "hvorfor" de kan bruge, og at operere med frygt kan være hårfin.

Konsekvens

En sidste afledt metode til at skabe udvikling er konsekvenser. Der er mange forståelser af, hvad det vil sige at arbejde med konsekvenser, men i bund og grund handler det i min optik om nøgternt at fortælle barnet eller andre voksne for den sags skyld, at deres handlinger har konsekvenser. Der er som nævnt en hårfin grænse mellem frygt, trusler og konsekvenser. Pointen med konsekvenser er imidlertid, at konsekvenserne ALTID finder sted. Hvad enten man som voksen truer eller blot beskriver konsekvenserne af en given handling for barnet, er det vigtigt, at det rent faktisk også sker. Ellers mister vi tilliden til hinanden. Men konsekvens handler i denne sammenhæng om at hjælpe barnet eller vore medmennesker med at se de fremtidige mulighedsfelter ift. en given handling. "Hvis du slipper den vase, du står med i hånden, så vil den knuses" Konsekvenstænkning handler om at tilbyde barnet en forståelsesramme, så det ikke behøver at lære alt gennem egne erfaringer.

For at blive i tankeeksperimentet om vasen, kan man sige, at den voksne tilbyder en generaliseret forståelse af, hvad der sker med vaser, når de tabes på gulvet. På samme måde er det en

generaliseret forståelse af konsekvenserne ved ikke at øve sig i bogstavernes lyde, at man får sværere ved at lære at læse.

Alle de handlinger, vi foretager os i livet, har konsekvenser. Der handler konsekvenstænkningen ikke om at opfinde konsekvenser, men at oplyse andre om de erfaringer vi har med konsekvenser.

Afsluttende bemærkninger:

Rådgivningen i en skoleverden er en hårfin balance mellem at tilføre ny viden, samtidig med at man forstår og respekterer den sammenhæng, man rådgiver ind i. Det handler om, at rådgivningen bliver en passende forstyrrelse, så der hverken skabes for meget eller for lidt frustration, hos dem man rådgiver. Rådgivning er også læring, og derfor skal den rådgivning, man giver, også være inden for den nærmeste udviklingszone for de mennesker man rådgiver. Ved at betragte alt arbejdet i skoleverdenen som udtryk for læring (også rådgivningen af personalet og forældre) så giver det et fælles fundament at tale og forstå forandringsprocesserne på. Selv børn med de største udfordringer har krav på at lære. Derfor er det så vigtigt at forstå, hvad læring er, og hvordan der kan arbejdes med det uanset sammenhængen.

Opsummering:

- Al læring starter med at være interpersonelt.
- Al læring kræver en eller anden form for praksis.
- Al læring er forbundet med den sammenhæng, som lærer og elev indgår i.
- Såvel lærer som elev kan ses som perifere legitime deltagere i et læringsfællesskab.
- Batesons læringsniveau 0 til 2
 - 0 = gentagelse
 - 1 = tilegnelse af nye færdigheder
 - 2 = forståelse af færdighedernes gyldighedsområde.
- Belønning, konsekvens, træning og andre pædagogiske virkemidler har hver sit gyldighedsområde.

Supplerende litteratur:

Gregory Bateson: Steps to an Ecology of Mind

Lev Vygotskij: Mind in Society

Etienne Wenger & Jean Lave: Situeret læring

Svend Brinkmann: John Dewey

Lene Tanggaard et al: Uren Pædagogik 1-3