

# Speciale

## Læring i en post-/sen-/høj- tid -

- og et kig på hvordan pædagoger og  
videreuddannelsen for pædagoger beskriver/oplever/ønsker læring

af Volker Bunzendahl, årskortnr. 911 724  
Vejleder: Steinar Kvale

Psykologisk Institut, Århus Universitet  
Afleveret, 30. 1. 1998



moderne

ledere ved

læring

## Indledning

Hvis jeg nu kunne mestre det, ville jeg skrive en labyrintisk<sup>1</sup> opgave, hvor alt henviser til alt, hvor det største spejler sig i det mindste - ligesom når man betragter computeranimationer af fraktaler. Men jeg vil nøjes med en kompleks indledning, der har labyrintiske træk. Derefter skal jeg nok tage læseren ved sin hånd, så pointerne ikke kommer til at dukke op tilfældigt og uordnet.

Først ved specialets slutning vil jeg igen åbne op for kompleksiteten, der ligger udenfor den i dette speciale beskrevne kontekst, så læseren er forberedt på kontingensen, der er derude, i hans eller hendes virkelige omverden. Udover at være et speciale håber jeg, at personer, der underviser, vejleder eller på andet vis beskæftiger sig med at "lede" mennesker, kan have nytte af at læse denne skrift, der befinder sig grænselandet mellem empiri, teori og praksis.

Velkommen i specialets "venteværelset" (=indledningen), hvor tanker, erfaringer, empiri og tolkning hver især dukker op, for derefter i specialets videre forløb at blive indkaldt til "behandling".

---

Dette speciale har to overordnede formål:

1. Jeg ønsker at **belyse psykologiske og samfundsvidenskabelige læringsteoriers anvendelighed i vor tids praktiske virkelighed**, og
2. jeg ønsker at **gennemføre en afgrænset empirisk undersøgelse** af her pædagoger, der deltager i videre- eller efter-uddannelsesforløb ved Danmarks Pædagogiske Højskole<sup>2</sup>, og deres oplevelse af at lære - igen .

Til at opnå det første formål har jeg som udgangspunkt reflekteret over både ældre og nyere læringsteorier. Til at opnå det andet formål har jeg gennemført individuelle interviews (n = 3), et "gruppefokusinterview" (n = 20 personer) og indhentet data fra evaluerings- og forventningsskemaer (n = 36 skemaer), der blev uddelt i forbindelse med et undervisningsforløb. Men teori-refleksionen knyttes til et afgrænset udsnit af virkeligheden, her den situation, som pædagoger på videreuddannelsen oplever i forhold til læring. Således er de to formål, og de to forskellige måder at beskæftige sig med emnet på, dog i tæt forbundet interaktion. Jeg reflekterer over det, pædagogerne sagde i lys af nogle abstrakte læringsteorier, der igen resulterer i spørgsmål til pædagogen, som denne ikke på forhånd kunne have forventet. Pædagogernes svar kan stille mig indirekte spørgsmål vedrørende teorierne, så jeg som underviser eller interviewer kommer til at tænke nye tanker.

---

<sup>1</sup>Et udtryk fra Luhmann (1984). Med labyrintisk mener Luhmann bl.a. at det faktisk er lige-gyldige, hvor i bogen (Soziale Systemer) man begynder og i hvilken rækkefølge kapitlerne læses. Alle steder i labyrinten viser tilbage til dem selv, derfor kan der alle steder i labyrinten forstås de samme grundlæggende pointer, selv om standpunktet (stedet i bogen) er forskellig fra hinanden.

<sup>2</sup> Ved undersøgelses-tidspunktet hed institutionen videreuddannelsen for pædagoger/DLH (VfP), men denne institution er nedlagt, eller sammenlagt med en anden ikke mere bestående institution, Danmarks Socialpædagogiske Højskole. Nedlæggelsen skete per 31.7.1997 for begge institutioners vedkommende. Siden 1.8.1997 varetager Danmarks Pædagogiske Højskole (DPH) den undervisning, der tidligere blev tilbudt af de to nedlagte institutioner. DPH har til huse i de samme bygninger som videreuddannelsen, og man benytter stort set de samme undervisere. Jeg har selv undervist fra Aug. 1996 - July 1997 ved videreuddannelsen som timelærer, med temaer såsom kommunikation, supervision, o.l.

Disse ulige formål og deraf resulterende ulige forholdemåder sørger for perturbation<sup>3</sup>, forundring, irritation, der resulterer i at selve udforskningen ikke holder op, ved at man har besvaret alle spørgsmål. Tværtimod, udover eventuelle svar opnår man at kunne stille nye, ikke endnu besvarede spørgsmål. På denne måde holder lærings-systemer sig i live, og et specialeprojekt kan meget vel sammenlignes med et læringsystem. Det er i selve dette projekts design forudset, at denne skiften mellem skrivebordsarbejde og arbejdet i og med selve "feltet" bevirker, at den teoretiske forholdemåde befrugtes af praktiske afbrydelser, og at den praktiske forholdemåde har gavn af midlertidige "stop-op"-refleksioner, hvor teorien hjælper med at se det konkrete med "nye" øjne, fra nye vinkler, eller hvor teorien låner praktikerens ord for det, han/hun kendte, men manglede begreber om.

Men lad os lige stoppe op. Hvad er egentlig LÆRING. Mit tekstbehandlingsprograms stavetekontrol kender ikke engang ordet. Der står hellere ikke noget i min gamle Nudansk Ordbog (Politikken) fra 1979. Når jeg vil oversætte ordet til tysk, får jeg også problemer. Er det LERNEN, vi taler om, eller er det LEHREN. Det førstnævnte ord Lernen betegner den indlærendes aktivitet, det sidstnævnte den fra sig lærende, eller den undervisende. Men på dansk synes begge betydninger være knyttet til hinanden, måske ud fra den indsigt, at virkelig god læring finder sted, når både den undervisende og den underviste lærer i og med den aktivitet, de er igang med?

Men det kan jo være, vi kan finde begrebet defineret i vores psykologiske grundbøger. Atkinson (et al. 1990: A-13) og Heidelberger Autorengruppe (Rogge, 1971:77) er næsten ordret enig i, at læring betyder følgende:

*"A relatively permanent change in behavior that occurs as the result of practice. Behavior changes due to maturation of temporary conditions of the organism (such as fatigue, the influence of drugs, adaptation) are not included. - Unter Lernen versteht man jede überdauernde Verhaltensänderung, die durch Übung oder Beobachtung zustandekommt; allerdings darf diese Verhaltensänderung nicht durch Reifung, Ermüdung, Drogeneinfluss oder ähnliches entstanden sein".*

I lille psykologisk leksikon fra 1994 (Hylsberg, m.fl., 1994:49) beskrives læring som:

*"Ændringer i viden, færdigheder, holdninger, adfærd mv."*

Der gør Hermansen (1997:13) sig dog lidt mere umage, i og med at han først citerer Psykologisk-pædagogisk Ordbog (1995) for at skelne mellem indlæring og læring:

*"Hvor indlæring er: relativt varige adfældsændringer som resultat af erfaring og øvelse, er læring: tilegnelse af færdigheder eller kundskaber ved eget valg af arbejde. Desuden foretages en ideologisk skelnen, hvor læring bliver: modsætning til indlæring, der beskrives som tilegnelse i tilknytning til skolens systematiske, formelle undervisning"*

Men herefter langer han ud efter begrebet indlæring, der burde, som han siger, afskaffes, da:

*".. Indlæring er tæt på at være den lærerstyrede tilrettelæggelse af læringen ... Indlæring er altså et begreb, som dækker dele af forholdet mellem en påvirker og en påvirket"* (Hermansen, 1997:14)

For mig at se kan vi ikke bare afskaffe nogle niveauer, og bort-censurere al (ind)-læring, der ikke

---

<sup>3</sup>Perturbere, fra perturbation, forstyrrelse, er et i dette speciale særligt centralt begreb. Med afsæt i Maturanas (1986) brug af begrebet, og tænkt sammen med Batesons's udsagn om "tilpas usædvanlige forskelle" er perturbation et begreb, der siger *forstyrrelse, forundring, irritation* på en og samme gang, og er derfor velegnet til at beskrive, hvordan bevidstheds-systemer, her kursister, elever, "brugere" af pædagogiske ydelser, igangsættes. (her især inspireret af Andersen, 1996, Schjødt&Egelund, 1990. Mere om perturbation i et senere afsnit om konstruktivisme/systemisk teori.

er bevidst valgt. Jamen, jeg ved at Bengt Burg er med i lykkehjulet, uden at jeg på nogen måde har ønsket at få det at vide. Men selvfølgelig er det jo rigtigt at skelne mellem mere passive og aktive læringsformer, mellem forandringer, der er påført, og andre, der vokser frem. I de senere afsnit vil vi møde andre definitioner på viden og erkendelse, og dermed indirekte læring. Måden man fortolker begrebet på, afspejler ens erkendelsesteoretiske grundholdning. Jeg vil på nuværende tidspunkt forholde mig åbent til de forskellige niveauer, hvorpå læring kan blive beskrevet, og jeg vil ikke på forhånd udelukke at selv-bevidste intelligente personer ind i mellem kan blive påført forandringer/indlæringer, uden at de selv er klar over det, og hvor de kommer til at reagere som forudset af dem, der har sat forandringerne i gang.

Men tænker jeg som underviser af voksne pædagoger, så ønsker jeg dog så vidt muligt at inddrage personerne til selv at være med til at vælge og beslutte, hvorledes de ønsker at lære, og hvad de i givet fald har brug for at lære. Figur 1<sup>4</sup> (Læringens forskellige dimensioner) skal antyde, hvilke forskellige niveauer vi kan diskutere indlæring på. Der kan være forskel i vores **erkendelsesteoretiske grundholdning**, vi kan se forskellig på hvad begrebet **udvikling** er og betyder, hvordan **undervisningens form** skal være, om de lærende **reflekterer** eller ej, om **kommunikationen** er styret, delvis styret eller virkelig dialogisk, og om de lærende, eleverne, ses som **passiv eller aktiv**, som nogle, der skal **styres**, eller nogle, der **kan selv**. Jeg håber at

---

<sup>4</sup>Figur 1 tages op igen i de senere afsnit, hvor også figurens forskellige dimensioner forklares nærmere.

Figur 2

## Læringens forskellige dimensioner

<b>Inspiration: Erkendelsesteori</b>	<b>Empirisme</b> <b>Eksogen</b>	<b>Funktionalisme</b>	<b>Realisme</b>	<b>Idealisme</b>	<b>Rationalisme</b> <b>Endogen</b>
<b>UDVIKLING ER:</b>	<b>PÅFØRT FORANDRING</b>	<b>BELØNNET UDFOLDELSE</b>	<b>TRANSFORMATION</b>	<b>UDFOLDELSE</b>	
<b>Læringens form</b>	<b>mekanisk</b>	<b>dynamisk - interaktionel</b>	<b>dialektisk (transformerende)</b>		
<b>REFLEKTIONS-FORM</b>	<b>INGEN IAGTTAGELSE</b>	<b>IAGTTAGELSE (1.ORDEN)</b>	<b>IAGTTAGELSE (2.ORDEN)</b>		
<b>Undervisnings-og kommunikations- former</b>	<b>en-vejs-kommunikation</b>	<b>uægte dialog</b>	<b>ægte dialog</b>		
<b>Den lærende er:</b>	<b>Passiv</b>				<b>Aktiv</b>
	<b>disciplineret</b>	<b>styret</b>	<b>vejledt</b>	<b>perturberet</b>	<b>selvlærende</b>

læseren så langt kan følge med i, hvad jeg mener med de forskellige niveauer, som vi ved den senere gennemgang af teori og empiri igen kan tage frem, for på det tidspunkt at se efter, hvilke dimensioner hvem vægter mest og hvorledes, og hvordan et generaliseret *ønske-skema* for pædagoger ved videreuddannelsen ville se ud.

Men nu tilbage til den egentlige indledning.

I dag er der et supermarkedet af tilværelsesmuligheder (Giddens, 1991, Ziehe, 1989, Anderson, 1996), det er op til den enkelte at vælge livsstil, position m.m.. At så de fleste alligevel *vælger*<sup>5</sup> at forblive i deres egen "kaste", socialklasse (se Katzenelson, 1994:218) er en anden vigtig snak, som jeg dog ikke vil beskæftige mig med her.

Pædagogos betyder drengfører, dvs pædagogen har, ifølge min fortolkning af dette begreb, ansvar for at føre børnene og "brugerne" videre på deres vej. Men: hvor *vejen* fører hen, er der p.t. kun få, der tør udtale sig om. Det er moderne med at være postmoderne, hvis vi her med dette begreb vil betegne en almen stemning i vore sen-kapitalistiske samfund som tillader, nærmest kræver at den enkelte selv må vælge, hvad han eller hun vil tro på. Alt er lige-gyldigt, og intet behøver at give mening, eller som Pink Floyd (1986) og Steinar Kvale (1992:36) siger: Vi nærmest nyder: *A momentary laps of reason*, vi laver midlertidig *stop making sense*" (Talking

<sup>5</sup>At vælge er nok et for stærkt udtryk, både globalt og historisk set, da der er mange personer, der p.g.a. samfundsmæssige begrænsninger, kontekstuelle indflydelser (geografisk, klimatisk, økonomisk) og biologiske "rammebetingelser" ikke har det frie valg, som her antydtes af mig. At skrive vælge i kursiv skrift er således min bemærkning, og overfortolkning af Katzenelson.

Heads, 1984), vi dyrker form frem for indhold, som kaospiloterne er et godt eksempel på (Rasmussen, 1996).

Den franske filosof E. Morin (1990) siger det hele endnu klarere:

*Der er tilsyneladende gået revner i logikken. Fornuften stiller spørgsmål til sig selv og bliver bekymret. Den grundlæggende uvished skjules under alle de lokale uvisheder. Intet sikker fundament. Ingen grundlæggende sandhed. Ideen om et fast grundlag bør gå til bunds sammen med ideen om den endelige analyse, den afsluttende årsag og den primære forklaring. Hvis kundskaben er radikalt relativ og usikker, kan kendskabet til kundskaben ikke undgå relativitet og usikkerhed. Men tvivlen og relativitet er ikke kun undergravende, den kan også være stimulerende."*

Med dette citat prøver jeg at antyde, at **situationen er kontingent**<sup>6</sup> (Luhmann, 1984 Rasmussen, 1996), usikker, komplekst og kaotisk, men at der udover faren for kaos, angst og stress også ligger positive muligheder og udviklingspotentialer i tidens mangetydige situation..

Med kontingent menes, at vi, hver gang, vi vælger, som enkelt subjekt, eller som socialt system, må tage den konsekvens på os, at vi også kunne have valgt anderledes. Vore samfund består af et komplekst, nærmest uendeligt antal sociale systemer, der hver især fungerer ud fra deres eget formål. Schein (1989) kalder dette vist systemets **"primary task"**, Luhmann (1984) vil kalde dette det auto-poietiske systems **"Sinn"**, mening. Kaos nærmest tvinger det enkelte system til at finde sin egen mening, for at kunne gen-danne sig, for ikke at blive væk i mængden. Selv-iagttagelse er et krav, der kan føles belastende, men som indebærer muligheden for vedvarende udvikling, hvis systemet altså udsætter sig selv for perturberende, igangsættende forandringer, dvs tilstande af midlertidig u-balance.

Jeg vil ikke allerede her udfolde, hvilke konsekvenser denne system-tænkning fører med sig, men pege tilbage på pointen, nemlig at vores omverden er altid mere kompleks end én selv, eller de sociale systemer, vi deltager i. Vore dages samfund er utrolig komplekst, hvor den enkelte, det enkelte sociale system selv må afgøre, hvordan det vil afgrænse sig til sin omverden. Skabelse af sociale systemer, som er således altid mindre end omverden, der er mere komplekst, betyder kompleksitets-reduktion via kompleksitets-opbygning. Komplexitets-opbygning er således den foregående og vedvarende produktion, konstruktion af virkeligheden (her kombinerer jeg Berger & Luckmann, 1966, og Luhmann, 1984). Sociale systemer opretholder sig ved at være i aktivitet, der dermed skaber et komplekst samspil mellem komplekse individer. Idealtilfældet vil så være, at både systemerne og de enkelte individer formår at indgå i udviklende og aktiverende samspil og relation.

Vi kan vælge at vælge at se på et objekt i vores omverden. Dermed vælger vi noget og fravælger noget andet, selv som vi kunne have valgt dette andet. Morgendagens situation er risikofyldt, og for pædagogen uoverskuelig, hvis han/hun skulle forudsige, hvordan fremtiden rent faktisk kommer til at se ud. Så derfor må **et dybere kendskab til lærings-systemers evne til at være et livs-lang lærings-villig og -motiveret individ** være et af de emner, som pædagogisk forskning må interesse sig for<sup>7</sup>. Hvordan skaber vi læringsmiljøer, hvor den enkelte og gruppen kan udvikle sig? At besvare dette spørgsmål kræver en nærmere redegørelse, som der i specialets videre forløb

---

<sup>6</sup>: Definition af kontingens -" **Noget er kontingent**, når det hverken er nødvendigt eller umuligt, som altså er sådan, som det er (var havde været), kan være, men også er anderledes muligt (6). Begrebet betegner følgelig noget givet (erfaret, forventet, tænkt, fantaseret) med henblik på noget muligt andet; det betegner genstande i horisonten af mulige varianter."(Luhmann, 1994:94)(se også konstruktivisme)

<sup>7</sup>Hvis neuro-biolog Maturana (1990) har ret i, at levende systemer lever i og med at de lærer, og at de lærer i og med at de lever, har dette synspunkt også "overlevelsesværdi"

vil blive talt mere om.

Både psykologer (Kvale, 1992, Holzman/Newman 1996, Parker, 1989, Gergen, 1997, m.m.) og pædagoger (Baacke et al, 1985, Ziehe, 1989) stiller spørgsmålet, om vi overhovedet kan blive ved med at tro på, at vore videnskaber kan have pragmatisk validitet, eller - på dansk - anvendeligheds-gyldighed i den komplekse tid, hvor der er gjort oprør mod tidligere tilværelsesfortolkninger<sup>8</sup>

I store dele af den vestlige verden er psykologi stadigvæk et strengt på naturvidenskabelige krav baseret fag. Så derfor passer Gergens m.fl.(1997), kritik af psykologien som imperialismeredskab nok bedre på USA, Tyskland, England end på lille mere kvalitativ, hermeneutisk-fænomenologisk, og eksistentielistisk indstillede Danmark<sup>9</sup>, kunne man være naiv nok at tro.

I tidens ånd proklamerer landets psykologi-professorer allerede i introduktionsforelæsningerne til nye studerende: **Ingen teori kender hele sandheden**” eller **Viden er kontekstuel**” m.m. Men - det er ikke sikkert, at det er alle professorers bevidste valg, eller deres intention at være postmoderne, men det er sådan 5 - 7 års studie opleves, med en mangfoldighed af input, fra forskellige ”skoler” m.m., der ikke nødvendigvis er i konsensus med hinanden.

Derfor skulle vi som danske studerende være bedre forberedt til vor tids virkelighed, hvor sandheden, som er flygtig, må blive fundet i enhver kontekst og situation på ny, af de deltagende i det pågældende sociale system. Holder vi fast i ”første ordens observationer” (se dertil Andersen, 1996) eller en positivistisk metode som eneste videnskabelige forholdemåde, har Kvale (1992) ret i at ”postmodern psychology is a contradiction in terms” i vores tid, men lytter vi til tidens kald til forskere, undervisere, terapeuter, om at holde ud at alt også kunne være anderledes, og om at tage denne kontingente situation som en udfordring, ja så synes jeg vi er godt forberedt her i lille Danmark. Men det kræver en mere klar, aktiv og bevidst stillingtagen, både når vi forsker eller er terapeut/konsulent/underviser.

Undervisere, pædagoger, jo også forskere er i dag i en særlig usikker situation, der kræver, at de iagttager deres eksperterolle på ny, da en pædagogik, der ikke i forvejen ved, hvilke produkter den ønsker, kræver at ”vejlederen” formår at kunne udpege alternative perspektiver uden at han/hun har patent eller sikkerhed for at løsningen af et problem kan garanteres. Situationen er anderledes end tidligere, hvor det i hvert tilfælde var tydeligere for pædagogen, hvordan den gode samfundsborgers vej skulle se ud.

Som Baacke et al. (198x), Ziehe (1989), eller Glerup (1990) allerede diskuterede i midtfriserne, er forvirringen stort vedrørende hvilken rolle pædagogik og socialisering har og vil have i et højt-refleksivt samfund. Kan man i sin praktiske pædagogik tage hensyn til tidens kompleksitet, dvs de studerendes egen tid/situation/virkelighed, kan man holde ud at lade noget gange kaos råde, for at læring opnås (se evt. Kupferberg, 1996) ? Tør man at iværksætte nogle nye, måske ”ikke-videnskabelige” projekter, eller endda bevægelser (Newman/Holzman, 1996, ”PPR” - UK, 1997)?

---

<sup>8</sup>Er psykologi ligeså ”out” som troen på det moderne, eller er vi først lige begyndt på det refleksive projekt (Kvale, 1992, Gergen, 1994, Holzman/Newman 1996, Parker, 1989, Morss, 1993, Burman, 1994, ); Er psykologi et ”moderne” undertrykkelsesredskab, som bruges til at holde ”natur-folk” ude ? (Gergen et al, 1997b)

<sup>9</sup>Dette gælder universiteterne. Hvordan praktiserende psykologer ”tænker” har jeg ikke undersøgt, men jeg formoder at det ville give et mere broget billede. Sundhedsvæsenet, der styres af læger + embedsmænd, er bygget til gengæld på stadig empiristiske videnskabsideal, både i deres praksis og teori. Så en kritisk røst kunne lyde, at imens teoretikerne tænker human, er praksis alt for ofte ikke-udviklende aktivitet, både for personalet og de ”indsatte”. Eller, når folk er alt for besværlig, overlader vi dem til nogle mekanistiske behandlingsmetoder, som vi jo egentlig skulle være de første til at påpege, vil ikke have noget gavnlige effekt på en patients lidelser. Så måske skulle vi hellere karakterisere den danske videnskabelige psykologi som progressiv, men med dårlig smag i munden??

## Nogle valg

Dette speciale prøver at stille sig midt i **mellem praksis og teori, mellem empiri-tolkning og litterær afhandling**. Med empiri hentydes her til **erfaringer**, jeg som underviser<sup>10</sup> har gjort i 14 to-dages, 4 fem-dags, og 5 en-dagskursus-forløb (per 20. Juni 1997) med primært pædagoger på/fra videreuddannelsen, og oftest ledere og souschefer og andre i disse mere ledende stillinger. Desuden har jeg foretaget **3 individuelle interviews** og et *gruppe-fokus-interview* med et fuldtidshold<sup>11</sup>, plus indsamlede skriftlige forventningsskemaer/tilbagemeldinger for et kursus med deltids-studerende.

Specialet befinder sig fagmæssigt midt i **mellem pædagogisk og organisations- psykologi**, og trækker desuden både **almene og kognitions-psykologiske** betragtninger ind i diskussionen om, hvordan undervisere kan være styrende uden at ville forudsige, dvs manipulere resultatet af et undervisningsforløb.

At stille sig midt i mellem 4 "afdelinger" kan være farlig, måske er der ingen, der forstår mig. Men valget er bevidst<sup>12</sup>. Helheden er mere end summen af delene, og således er mit ubeskedne håb, at *syntesen*, eller skulle jeg hellere sige, *labyrintisk mosaik*<sup>13</sup>, mellem flere perspektiver, mellem reflekterende iagttagere, kan blive til en bagvedliggende indsigt i både praksis og teori-tolkning og -skabelse. Noget, jeg p.t. stadig kun drømmer om, men som kan - forhåbentlig - vise sin pragmatiske værdi i mange forskellige sammenhænge - i praksis.

## Konsulent/undervisere/ledere 1997 - Nye måder at "føre" på?

Hvordan kan jeg som konsulent, eller den leder, jeg underviser i at være leder, hvordan kan hun, eller for den sags skyld hvilken som helst vejleder, underviser, træner, eller psykolog m.m.,

---

<sup>10</sup>Jeg har også undervist som instruktør for tre forskellige 1., 2., og 3. Semesterhold i sammenlagt 7 semestre. Erfaringerne derfra vil kun indirekte vise sig i dette speciale. Som instruktør vælger man ikke selv pensum, men til tider kan undervisningen bære præg af proces-konsultation, og dermed hjælp til selv at lære. Da de fleste dog ikke har en praktiker-erfaring, der kan sammenlignes med lederes og pædagogernes, jeg underviser på DPH, vil jeg se bort fra denne undervisnings-praksis.

<sup>11</sup>Med fuldtidshold menes pædagoger, der deltager i et kursusforløb, der varer et år, hvor de fire dage om ugen er undervisning. Andre kommer i flere år kun en gang om ugen. Endnu andre deltagere, oftest fra ét bestemt geografisk område, "booker" et to ugers kursus, med de elementer i undervisningen, som de ønsker ( f.eks. En uges ledelsesteori, en uge kommunikation og supervision) Dette har betydning for hvilken identitetsfølelse de studerende har. Fuldtidsholds studerende synes at have en mere teoretisk indstilling, og opfatter sig således som studerende med en fortid som praktikere og en usikker, men mere mulighedsrig fremtid. Dem, der kun kommer en gang om ugen, eller i en kortere periode, har en identitet som praktiker, der læser ved siden af. Behovet for at kunne anvende timernes temaer i deres daglige praksis er mere udpræget.

<sup>12</sup> Jeg har **organisationspsykologiske** erfaringer fra uddannelsesprogrammet DELFINEN, men har desuden deltaget i **pædagogiske seminarer** ved Kvale, Hedegaard, O.S. Kristensen, og jeg ønsker at kombinere disse skolers lære til en syntese, der kan vise sin anvendelighed i min forståelse af praksis. Desuden har jeg, imens jeg har skrevet dette speciale, været til **"unscientific psychology"-konference** i New York (se evt. Bunzendahl, 1997), med 150 deltagere fra 17 lande. Disse fortrinsvis social konstruktivistiske og marxistiske folk, som jeg har citeret flere af i dette speciale, har været til stor inspiration for mig, og bekræfter, at der er "nye strømninger" på vej, også i forhold til vores eget fag.

<sup>13</sup>Jeg vil i det følgende benytte begreberne syntese og labyrintisk mosaik synonymt, vel vidende, at begreberne nok ikke udtrykker helt det samme. Jeg vil mene, at en syntese anno 1997 netop må prøve at ligne et labyrintisk mosaik. Begrebet labyrintisk mosaik er en kombination af Luhmann, der i sin 1984 bog, *Soziale Systeme*, netop kalder sin egen teori labyrintisk, og Heargreaves (1996), der i en organisations-pædagogisk bog om skolen taler om fremtidens organisationsform som "bevægelig mosaik".

hvordan kan han eller hun **føre den anden til sig selv**, således at vi, her udtrykt af Søren Willert: *?Ved hjælp af det, vi allerede er/har, skal [vi] sørge for at blive anderledes end det, vi er, for derved netop at blive det, vi er.*" (S. Willert, 1994:324).

Det lyder som et paradoks, at blive til sig selv ved at blive anderledes end det, vi lige før var. Men det passer fint med mit håb i forhold til mine kursister, nemlig at de tager hjem, og er endnu mere dem selv, fordi de har lært noget, de har oplevet en forskel, der gjorde en forskel. De har forandret sig, tænkt noget nyt, deltaget i noget, der var tilpas anderledes.

Uden at vi hermed behøver at bestemme over de studerendes egen opfattelse af virkeligheden. De må gerne se verden fra deres vinkel, bare de åbner sig for og lytter til andre, der ser verden fra et andet perspektiv.

Allerede Kierkegaard påpegede det vigtige i at se på klientens<sup>14</sup> virkelighed som den eneste, der virkelig betyder noget i et møde mellem klient og psykolog. Kierkegaards råd til os, der vil hjælpe, lede, "behandle", perturbere:

*"At man naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en anden, maa jeg forstaa mere end han men dog først og fremmest forstaa det, han forstaa. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke. Vil jeg alligevel gjøre min Mere-Forstaaen gældende, saa er det, fordi jeg er forfængelig eller stolt, saa jeg i Grunden i stedet for at gavne ham egentligen vil beundres af ham. Men al sand Hjælpen begynder med en Ydmygelse; Hjælperen maa først ydmyge sig under Den, han vil hjælpe, og derved forstaa, at det at hjælpe ikke er at være den Herskesyge, men den taalmodige, at det at hjælpe er Villighed til indtil videre at finde sig i at have Uret, og ikke at forstaae, hvad den Anden forstaaer."* (Kierkegaard, 1859)

Men ikke kun "bløde" psykologer og filosoffer peger på paradokset: *at forandre sig for dermed at blive endnu mere sig selv*. Neurobiolog Maturana og Fysikeren Varela ser kognition som en proces hos enhver levende organisme, der som autopoietisk<sup>15</sup> lukket system, selv konstruerer sig selv og sin omverden. De siger bl. m.a.:

*?At leve er at lære, at lære er at leve. Vi må forandre strukturen, for at bevare organisationen"* (Maturana, 1990).

Eller Bateson, der siger:

*?... enhver ændring kan være årsag til senere ændring af enhver variabel hvor som helst i cirklen. {...} plus ca change, plus c'est la meme chose. Jo mere det forandres, jo mere forbliver det samme.* (Bateson, 1984)

Det betyder, at vi som professionel hjælper må kunne stille "tilpas usædvanlige spørgsmål",

---

<sup>14</sup>Jeg tillader mig i dette speciale at sætte lighedstegn mellem klient, student, kursist. Jeg går ud fra at alle disse, eller personer i lignende relationer, ønsker at "bevæge sig", at komme videre med sig selv, og med noget, de har tænkt over, eller været belastet af, eller noget, de er nysgerrig om..

<sup>15</sup>" *Et autopoietisk system er et system, der er organiseret som et netværk af processer, der producerer komponenter (...). De komponenter, der produceres, er de komponenter, som netværket består af. Gennem denne produktion afgrænses også systemet som et selvstændigt system, hvorigennem fortsat produktion bliver muliggjort. Stofskiftet og afgrænsningen betinger således gensidigt hinanden.*" (Maturana/Varela 1986:18; Introduktion af Ravn, I. & Söderqvist, T.).

*"Systemer er kendetegnede ved at være lukkede, selvrefererende og autopoietiske. Det betyder, at enhver enhed, som anvendes i et system, må konstitueres af systemet selv".* (Luhmann, 1992:15) (se også afsnit om konstruktivisme)

således at personen, vi taler til, kan forandre sig, samtidig med at han dermed bliver endnu mere sig selv, og uden at vi behøver at vide eller sågar kontrollere, hvad han eller hun tænker. Tanken, eleven som autonom læringssystem, er beslægtet med rationalisternes skematænkning, og f.eks. Piagets epistemologiske strukturalisme, dog med den forskel, at man ikke ønsker at tale om tilpasning, men om at systemerne skaber sig selv, og laver deres egen autopoiese (selv-skabelse). Men tilbage til Maturana & Varela (1986). Deres arbejde har øvet indflydelse på andre videnskabsdomæner, og især deres begreb om autopoietiske systemer har inspireret sociolog og filosof Niklas Luhmann i sit forsøg på at skabe en almen systemteori (Luhmann, 1984). Men læseren vil måske spørge, hvorfor der gives så meget plads til ikke psykologiske teorier i dette speciale. Begrundelsen er, at disse biologiske og sociologiske teorier er så tilpas anderledes fra det, vi ellers læser som psykologer, at disse tanker formår at perturbere vores rutine-prægede tanker, så der måske kan opstå nye indsigter. Provokationen er med til at forstyrre den gængse måde at tænke på, og uden at give en garanti for at perturbationen vil føre til noget, er det frugtbart at tænke over sit fag med tilpas usædvanlige briller. Selv om, indrømmet, både Luhmanns og Maturanas og Varelas tekster indeholder passager, der er mere end tilpas usædvanlig. Valget er så, om jeg "bare" skal se bort fra for usædvanlige og oven i købet ikke-psykologiske teorier, eller om jeg vil prøve at spinde mit eget net af sammenhænge mellem de forbindelser i disse teorier, der i mit perspektiv, og afprøvet i praksis, kan give mening. Jeg vælger det sidste.

Men selv om en teori om perturbation af læringssystemer er skønt, kan den ikke forklare eller belyse alle områder og domæner, der har noget med læring at gøre. Der er fx noget, der hedder dannelse (Winther-Jensen, 1996) eller socialisering (Berger & Luckmann, 1966, Katzenelson, 1994). Hvis vi tænker på overleveringer, traditioner, er der noget, vi skal fortælle videre, til kommende generationer i vores kultur (se til kultur-begrebet fx Schein, 1990)?

Det stiller os også spørgsmål om forholdet mellem medfødte dispositioner, der venter at blive stimuleret af det kulturelle, og begrænsninger og betingelser, der må danne baggrund for her underviserens kulturelle "programmering". *Programprogrammering* er et ord, Katzenelson (1994b) benytter, inspireret af Vygotsky (1982), der allerede for mange år siden har peget på, at et skridt frem i indlæring (ved hjælp af andre) fører til to gange udvikling:

*"Modningsprocessen forbereder og muliggør en vis indlæringsproces. Indlæringsprocessen på sin side stimulerer og fremmer modningsprocessen."*  
(Vygotsky, 1982:156)

Det Katzenelson ønsker at fremhæve er, at vi på den ene side er født med en slags social forudprogrammering, der venter på det kulturelle program, der formidles af de nære, sociale andre i ens nærmiljø. Vi er ikke født som personer, men fremkalder hos vore forældre, og andre voksne, at de behandler os som personer, længe før vi egentlig kan regnes som sådan en. De voksne begår en antropomorf fejltagelse (siger Katzenelson, 1994b), og det er netop den, der hjælper barnet til at nå de andre i sit eget tempo. Netop det, at vi - de mere erfarne - forholder os til den ikke endnu vidende som om han/hun er på højde med os andre frembringer muligheden for at barnet, den ikke-endnu-vidende, selv formår at tage "springet" på sin egen måde. Udvikling og læring kræver, som Vygotsky så ofte bliver citeret for, zoner for den nærmeste udvikling. Springet fra zonen for den frie aktivitet til zonen for den nærmeste udvikling. At jeg fremhæver Vygotsky har flere grunde, her især fordi han i stedet for så mange andre, der diskuterer hvor meget medfødt i forhold til hvor meget indlært udgør det stof, vi er gjort af, kan bruges som **handlevejledning** til at skabe læringsmiljøer, der netop muliggør udvikling på denne her mere nænsomme, og mest af alt, sociale måde (se f.eks. Holzman/Newman 1996).

**Vi skal vel ikke kun fylde på, men vi skal vel hellere ikke kun perturbere. Hvordan ser**

**kombinationen<sup>16</sup> ud?** . Det er jo stadig eksperter, mestre, der har været i faget længere end studenten, og derfor er der ikke kun perturbation, undervisningen skal søge at frembringe. Hvad med fordybelse, deltagernes egne erfaringer, læsning af tekster osv. For det første kan også disse aktiviteter perturbere, men desuden er de vel også mere eller mindre grundlag for, at læringsprocessen når visse kvalitative højder. Desuden er der andre sociale, emotionelle dimensioner, såsom tryk som og/eller indenfor en gruppe, forhold til andre grupper, systemer, personer, der kan spille en rolle for lærings-situationen.

Når man så lige tror, man har forstået bare en smule, kommer (operativ) konstruktivist Luhmann og provokerer vores gængse tænkemåde ved at påstå at:

*“At bevidsthedssystemer kun kan tænke, ikke kommunikere, og at kommunikationssystemer kun kan kommunikere, ikke tænke” (1994:107)*

Denne sætning er et paradoks, især for en, der vil hjælpe andre med at bevæge sig, med at udvikle sig. Men i og med at vi antager, at begge systemer er lukkede for hinanden, bliver det særligt interessant, hvorfor begge systemer alligevel har yderst stor behov for at struktur-koble sig med hinanden i utallige af livets sammenhænge. Hvad skal bevidsthedssystemer tænke, hvis ikke det er noget, de selv, eller andre, har sagt, skrevet, udtrykt, hvad skal sociale systemer kommunikere om, hvis ikke det er tanker, handlinger, situationer, som bevidsthedssystemer har udtænkt. Nogle vil nok sige, at jeg her forlader Luhmanns lære, og begynder min egen naive syntese. Men man kan nu også i Luhmanns skrifter finde belæg for, at disse to for mennesker og menneske-samfund yderst vigtige systemer har længe været hinandens forudsætninger for udvikling af menneskekulturen (fx Luhmann, 1996).

Forskellen mellem en sociolog, og en psykolog, er nok observationspunktet; Luhmann ser på individer og systemer ud fra, vi prøver at se mennesket inde fra ud, selv om nogle af os også lægger særlig vægt på det “sociale univers”. Vil jeg foreløbig og forenkende sige.

Men nu hopper vi tilbage til nutidens kontingente situation og mine valg i forhold til problemstillingen, fremstillingen m.m..

## Problemformulering

Feltet kan betragtes lettere ved en niveau-skelnen.

**Vi har teorierne, grundforskningen** på et plan, **vi har pædagogernes egne oplevelser** af og **ytringer** vedrørende læring m.m. på et andet plan. Det er her, specialets omdrejningspunkt er. Men vi har også niveauer, der **kun indirekte** kommer til at spille en rolle i nærværende speciale. Der tænkes her på **organisationspsykologiske konsekvenser** af samfundets øgede kompleksitet, på **erhvervslivets indflydelse** på, hvad vi, eller **ministerierne** forventer af videreuddannelser m.m., eller på **pressens** eller **reklame-bureauernes** manipulerende kræfter.

Ser vi på de to overordnede formål fra side 5 (der her gengives hver for sig), kan vi gruppere problemformuleringens spørgsmål således:

1. Jeg ønsker at **belyse psykologiske og samfundsvidenskabelige læringsteoriers anvendelighed i vor tids praktiske virkelighed.**
  - ▶ Hvilke **ældre psykologiske (ind)-lærings-teorier** er kendt og/eller anvendt i den pædagogiske praksis?
    - “Data”: a) teori-gennemgang, b) refleksion m.b. i egne erfaringer som underviser, c) interviews, d) evalueringsskemaer, plancher, m.m.

---

<sup>16</sup>I praksis, i den aktuelle kontekst, må samspillet mellem omverden og system, og det interne samspil i systemet (klassen, holdet, seminaret, institutionen) plus kontekst være afgørende for i bestemmelsen, hvor meget hvad vægtes.

- ▶ Hvilke **nyere**<sup>17</sup> og **ikke kun psykologiske lærings-teorier** er kendt og/eller anvendt i den pædagogiske praksis, eller kunne blive anvendt med fordel i fremtiden?
  - “Data”: a) egne erfaringer med undervisning i netop disse nyere teorier, b) evalueringsskemaer, c) gruppefokus-interview, d) individuelle interviews
- 2. Jeg ønsker at **gennemføre en afgrænset empirisk undersøgelse** af her pædagoger, der deltager i videre- eller efter-uddannelsesforløb ved Danmarks Pædagogiske Højskole, og deres oplevelse af at lære - igen .
  - ▶ **Hvorledes oplever og beskriver pædagoger** på videreuddannelsen **fænomenet læring**?
    - “Data”: a) Interviews, b) gruppefokusinterview, plancher, skemaer, c) egne erfaringer som underviser
  - ▶ **Hvordan vil de helst lære, og hvilke færdigheder, kompetencer m.m. ønsker de at tilegne sig** i og med deltagelse i undervisningen på videreuddannelsen?
    - “Data”: a) Interviews, b) gruppefokusinterview, plancher, skemaer, c) egne erfaringer som underviser
  - ▶ I hvor høj grad er der tale om **forandringer hos de studerende på et fagligt og/eller personligt** (identitetsmæssigt) **niveau**.
    - “Data”: a) Interviews, b) gruppefokusinterview, plancher, skemaer, c) egne erfaringer som underviser
  - ▶ **Hvordan oplever praktikerne nyere teories bud på læring**?
    - “Data”: 1) egne erfaringer som underviser, b) Interviews, gruppefokus.. Plancher, c) teori-refleksion, d) sammenligning teori/empiri
  - ▶ **Hvilke faktorer har betydning for at den studerende pædagog oplever lærings-aktiviteten som meningsfuld**. Er der **forskelle på kursisters**<sup>18</sup> og de **fuldtids-studerende** oplevelse des angående?
    - “Data”: 1) Interviews, plancher ...

Der er disse lige nævnte spørgsmål, der er styrende for det videre forløb.

Først vil vi se på teorierne, først adskillige ældre, så tre nyere. Men dog kun på det hos disse teorier, der har forbindelse med nærværende undersøgelses tema. Eksempelvis vil en behandling af behavioristiske teorier ikke have til formål at afgøre, om denne teori stadig er gyldig eller ej, i de videnskabelige kredse, men om behavioristiske lovmæssigheder er synligt i den pædagogiske praksis og i den undervisning, pædagogen deltager i på videreuddannelsen. Teori-gennemgangen kan virke delvis malplaceret, men er med for at understrege, at der findes mange forskellige situationer og måder, man kan lære på. Og at det, man lærer, kan være af meget forskellig karakter, afhængig af, hvilke teoretiske briller man har på.

Dette søges belyst m.h.a. af omtalte empiri, og en forholden sig til udvalgte, og i mine øjne, tidssvarende bud/teorier på morgendagens lærings-teori. Dermed vil pædagogernes nu- og

---

<sup>17</sup>Med nyere menes her konstruktivister såsom Maturana, Varela, Luhmann, Andersen, social konstruktionister såsom Gergen. Derudover nævner jeg virksomhedsteorien, der ikke af alle ville blive betegnet som nye, men som internationalt især i forbindelse med Vygotsky oplever en vis popularitet. I DK har vi kendt længe til den russisk-marxistiske psykologi, men internationalt er Vygotsky først ved at blive opdaget.

<sup>18</sup>Som før sagt, menes med kursister de pædagoger, der har deltaget i korte 2-ugers-kurser, hvor imod med fuldtidsstuderende menes de pædagoger, der deltog i et 1-årig-fuldtidsstudiums-forløb.

fremtidige behov vedrørende læring, viden og undervisning fremstå i et klarere lys, således at jeg som underviser/konsulent evner at tage hensyn til vor tids særlige kontekst.

Den opmærksomme læser vil måske undre sig over fraværet af mere pædagogiske teorier, som f.eks. Dewey, Illeris, Hultengren m. fl., men her må interesserede henvende sig andre steder (se f.eks. Kupferberg, 1996, Winther-Jensen, 1996). Mit udgangspunkt er almen-psykologisk, og jeg ønsker at se, om disse mere almen psykologiske tanker har en betydning eller endda gyldighed i den virkelige verden, dvs. jeg ønsker selv at "tage springet" fra grundforskning til praksis, uden at tage ophold ved en mellemstation, der i dette tilfælde ville betyde teorier, der (næsten) udelukkende har fokus på pædagogik. Så tættere vi bevæger os imod praksis, så mere plastisk og åbent må "handleanvisninger" være, - synes jeg, ... og det får jeg mulighed for, hvis jeg selv prøver at tolke elementer fra abstrakte teorier ind i konkrete sammenhænge. Man kunne sammenligne dette med at ville læse Biblen eller Upanishaderne uden at måtte læse katekismus eller andre kloge folks fortolkninger af, hvordan de "hellige ord" skal forstås, netop i dag. Men jeg er klar over, at jeg i og med denne beslutning begår det paradoks, at jeg i og med min egen fortælling i form af dette speciale selv kommer til at bygge en "mellemstation". Men opfordringen til andre vil i sidste ende ikke være at overtage min "byggeskik" eller endda at "flytte ind", men at selv begynde at se på, hvordan man selv ønsker at indrette sig mellem teori og praksis.

Jeg har før benævnt de af mig valgte teorier som nye. Det er både rigtigt og forkert.

På den ene side er der i teorierne toner, der lyder anderledes end det, traditionel videnskab har proklameret som sandhed, være det som verifi- eller falsificerbar almen lovmæssighed. Men ser vi længere tilbage, er især buddhistiske, taoistiske, men også mange natur-religiøse tronhimmelfortolkninger i samklang med disse nyere forsøg på at forklare sammenhænge (ser dertil evt. Katzenelson, 1989, 1988, Capra, 1975, Hoffmeyer, 1991, Morin, 1990, Bateson, 1984, Castaneda, 1978, Keeney, 1991, Gergen, 1997).

Så er det først kursisternes ytringer vi ser nærmere på, for derefter at se på hvad de fuldtidsstuderende har ytret.

Til sidst samles trådene ved at empiri-resultater og teoretiske konklusioner tilsammen prøver at give et billede af den lærings-situation, som pædagoger møder på videreuddannelsen. Desuden en kort præsentation af overvejelser om, hvordan "fremtidens" underviser kan forberede sig på at møde studerende, som har en praktisk fortidserfaring med sig i rygsækken.

# Del 1

## Et udvalg af tidligere lærings- og erkendelses-teorier

Mit udvalg af teorier er ikke fyldestgørende, men jeg prøver at give læseren et indtryk af, at perspektiver på, hvad læring, erkendelse og viden er, ofte skifter, både i tid og rum. Paradigmer (Kuhn, 1995) er ikke kun tidsmæssig afgrænsede videnskabelige trossystemer. På samme tid, forskellige steder, kan forskere, praktikere o.a. være særdeles uenige om, hvad der er figur og grund, hvad der er det centrale, vi må fokusere på, når vi vil forstå, hvad læring, viden, erkendelse er. Nogle steder, i nogle tidsperioder fremhersker/-de ideen om, at **menneskets indre** næsten uforstyrret **skal vokse via egen udforskning af omverden** (fx Rousseau, Hultengren, 1995. Piaget), til andre tider/steder ses **mennesket som skabt af de andre**. Her gør ydre indflydelser det over hovedet muligt at "forme" en samfundsborger (fx Locke, Mead, 1932, Berger & Luckmann, 1966, Skinner, 1948).

Jeg vil i dette speciale se bort fra at mulighederne for at få del i viden, uddannelse, etc var og stadig er meget skævt fordelt her på kloden. Ikke alle, som i de skandinaviske lande, måske de færreste, globalt set, har mulighed for frit at vælge uddannelse, position, roller, virke. Når man fx nævner Rousseau og hans opdragelse af "Emile", skulle læseren samtidigt gøres opmærksom på, at denne særlige opdragelsesform nok ikke kom samtidens arbejder- eller bondedreng til gode. Det var jo kun en lærer og en elev!

Det jeg omtaler som historiske eller geografiske syn på læring er en beskrivelse af disse "skolers" menneske- og videnssyn, uden at jeg nærmere undersøger, på hvilke samfundsplaner denne form er gennemført, eller i hvor vidt bestemte befolkningsgrupper udelukkes fra samfundets vidensinstitutioner.

Jeg vil hurtig bevæge mig til psykologiske teorier om indlæring, der har været fremherskende i dette århundrede. Selv om psykologi som fag stadig er ung, har faget i dette århundrede formået at øve stor indflydelse på, hvordan vi almindeligvis opfatter læring m.m.. Intelligens-tests, indskolings- og personale-tests, indflydelsesrige fortællinger om stadier i barnets opvækst (mest Freud Piaget, Erikson), og især de på det militære område indførte psykologiske tests har givet psykologien en stor "magt", der ikke altid kun har været til fordel (Newman/Holzman 1996, Burman, 1994) for almindelige mennesker, og for faget.

Hvordan man til en given tid og på et givet sted definerer læring, udvikling, socialisering hænger tæt sammen med, hvordan menneskesyn og ikke mindst praksis praktiseres i det pågældende sociale system. Formålet med at se på disse tidligere og nogle steder stadig anvendte skolers syn på læring er, at vi dermed nemmere kan forstå, hvad de senere omtalte, nyere - postmodernistiske - bestræbelser kritiserer (Rasmussen, 1996, Hargreaves, 1996) eller ønsker at forandre (Newman/Holzman 1996, Burman, 1994, 1997, Parker 1989, 1997, Morss, 1997).

Jeg vil her ikke komme med en kronologisk beretning om psykologiske indlæringsteorier, men i stedet "ordne" dem således, at jeg først vil tale om dem, der har et overordnet **eksogen**<sup>19</sup> syn på læring, viden og udvikling, for derefter at se på de retninger indenfor vores fag, der har taget et **endogent** perspektiv i forhold til de samme emner, som jeg har beskrevet i det første afsnit.

---

<sup>19</sup>Begrebsparet endogen - eksogen stammer fra Forelæsningerne i Social - og Personlighedspsykologi, hvor B. Madsen, B. Katzenelson, S. Willert, H. Høgh-Olesen og K.E. Sabroe benytter begreberne for at forklare, i hvor høj grad personligheden er dannet p.g.a. indre - endogene eller ydre - eksogene faktorerers indflydelse. (se evt. hvordan Willert benytter begreberne: Willert, 1994:318, 324)

## Kapitel 1:

### **Det eksogene - empiristiske - perspektiv**

#### **Erfaringen kommer udefra ind**

Med *eksogen* menes her, at alt, hvad vi har lært eller kan lære, endda vide, er noget fra det ydre, er en husket erfaring fra vores omgang med den ydre verden. Filosofiske traditioner som empirisme og nogle former for materialisme indtager denne eksogene holdning, der baserer sig på erfaringen, nogle siger "bare" på sansningen (Mammen, 1983) af impulser fra omverden. Samtidig ville disse retninger gerne leve op til **natur-videnskabelige krav** såsom streng mono-kausal laboratorieforskning. Pionerer i vores fag, der tænkte således, ville kun arbejde med det, der kan blive iagttaget. Man går ud fra, at en helhed kan deles op i, reduceres til dens enkelte dele, hvis man vil forklare sammenhænge, der kan føre til forudsigelser.. I tyverne var det mindste iagttagelige element i forhold til mennesker en adfærdssækvens, f.eks. "a" løfter benet. I dag er måleinstrumenterne blevet bedre, så at der er flere med dette videnskabsideal, der har fundet et mindre forskningsselement, f.eks. ser nogle på, hvordan bestemte færdigheder hos mennesker påvirkes af hjerneneuroners synaptiske forbindelser, køns-hormoner (Nyborg, 1994) eller endda DNA-streng. Andre kendetegn for empirismen er **bottom up** metoden, som i forhold til erkendelse har den betydning, at man går ud fra, at perceptionen af virkeligheden ikke bestemmes af nogle medfødte indre størrelser, men alene baserer sig på associative forbindelser, eller med andre ord, **erfaringsbaserede lovmæssigheder i forhold til bestemte oplevelser med den ydre verden**. Vi møder verden med den erfaring, vi har om den. Lugter det af cigar i stuen, tror vi nok at det er bedstefar, der har været på besøg, fordi der ikke er andre, der plejer at ryge cigarer. Den sandsynlige antagelse kan efterprøves, man kan se efter i askebægerene, man kan ringe til bedstefar og spørge ham (selv om her allerede kan være problemer med subjektiv objektivitet). En rendyrket empirist vil nok helst have neutrale øjenvidner, eller beviser.

Empirisme, af græsk: erfaring, betegner en anskuelse, der siger at erkendelsen er et produkt af ydre påvirkninger. Læring er ifølge f.eks. Hume, Locke, Berkeley (se Schultz & Schultz, 1990, Engelsted, 1987, 1985) ydre påvirkningers indtryk, der ind-lejres i den enkeltes forventningsmekanismer. F.eks. hvis man brænder sig på en ovn, vil forventningsmekanismer prøve at "huske" personen på farligheden v.h.a. simple impulser, f.eks. m.h.a. angst-impuls (barnet trækker automatisk hånden til sig) for at røre ved ovnen, igen. Mennesket betragtes som en simpel erfaringsindsamlings-maskine, der kan reagere på ydre input, mennesket har mødt mere end en gang. Især Locke bliver fremhævet, når vi taler om skolen, og læring, da han er kendt for sit begreb: **tabula rasa**, der kort udtrykker billedligt, at mennesket ud over nogle overlevelsesinstinkter, er født som en en blank tavle, hvor på erfaringerne med omverden indskrives sig (her fra: Berk, 1990). Tænker vi dette i forhold til især vuggestue- og børnehavepædagoger, er de (næst efter forældrene) således dem, der er de første, der skriver på den blanke tavle.

Da vores fag begyndte som videnskab, med Wundt i Leipzig (se Schultz & Schultz, 1990), ville man gerne komme ud over selve det, at filosofere over menneskets psyke, man ville arbejde videnskabeligt med det. Man brugte personers fortællinger om nogle indre tilstande (f.eks. smerte) (= **introspektion**), og forsøgte samtidig at måle dette fænomen fysisk, f.eks. i hvor lang tid der går, fra man rører noget med en nerve (f.eks. fingerspids), indtil personen rapporterer, at det kan mærkes. Så man ville ligesom andre, *rigtige* videnskaber, måle og veje, og kontrollere variabler.

Men, man var ikke endnu helt holdt op med at interessere sig for andre ting, som Wundt's interesser for social- og kulturpsykologi beviser (her fra Schultz & Schultz, 1990).

## Behavioristiske skoler

Den psykologiske retning under overskriften det ydre, der har øvet størst - eksogen - indflydelse på faget, globalt set, og dem, der har været mest radikalt i deres fokus på det ydre, **det iagttagelige**, er behaviorismen (her fra Pervin, 1990, Schultz & Schultz, 1990, 1994). Her ville man gå endnu et skridt længere end Wundt og hans kollegaer. F. eks. ville Watson rense faget for uvidenskabelige begreber såsom bevidsthed, der ikke kan måles, og vejes, og iagttages. Derfor måtte sådanne mentalistiske begreber, det var behavioristernes holdning, ikke spille noget som helst rolle i et videnskabeligt fag. **Bevidstheden var så at sige et epi-fænomen** ved siden af det vigtige, nemlig iagttagelig adfærd, og lovmæssigheder i forhold til det. En eller anden stimuli er "skyld" i en eller anden adfærd. Læring skabes m.h.a. **belønning** af positiv adfærd, og ved at man ikke belønner (evt. straffer) en uhensigtsmæssig adfærd. Man betragter læring hos mennesker ikke som grundlæggende forskellig fra dyrenes; f.eks. kan man lære en hund at hente et "fangst-dyr", hvis vi belønner hunden for det rigtige *hente-adfærd*. Man kan ligeledes lære mennesker at udføre bestemte rutiner, hvis bare denne rigtige adfærd belønnes, en gang i mellem; f.eks. i form af en månedlig lønningscheck, eller man kan lære mennesker at undlade bestemte adfærdsskvenser, hvis "de andre" enten straffer (f.eks. Parkeringsbøde) eller undlader at belønne dem<sup>20</sup>.

En empirisk videnskab vil **forklare og forudsige**, og derfor må kravet være, at det vi udtaler os om, det har vi **kontrol** over, på samme måde, som når fysikeren tester sin afhængige variabel ved at præsentere den for forskellige uafhængige variabler. Og størrelser som bevidsthed, det ubevidste, drømme m.m. kan ifølge denne i 20'erne også som modreaktion mod psykoanalysen opståede psykologiske retning ikke bruges, hvis psykologi ønsker at komme ud over at være mere end en metafysisk religion. Dette var, her meget forenklet, holdningen hos pionererne i denne bevægelse. Den er ikke, på overfladen, så populær mere, både i forskningskredse, eller i befolkningen. Men deres holdninger i forhold til, hvordan man bedriver "psykologisk videnskab" er stadig i høj kurs i forskningsverdenen. I Danmark er det især sundhedspsykologiske (se f.eks. Zachariae, 1994, 1996) eller "fysikologiske" retninger (Nyborg, 1994), der ønsker at bibeholde det **empiriske videnskabsideal** (generaliserbarhed, gyldighed, pålidelighed i forhold til ens data (observationer af iagttagelige lovmæssigheder) i psykologien<sup>21</sup>.

I dag lærer de nye studerende stadig om behaviorisme, dog får studenten samtidig at vide, at der nok ikke findes rigtige behaviorister mere. Deres indflydelse i forhold til, hvordan almindelige mennesker ser på læring, er skrumpet ind. Men der er dog mange, der har videreudviklet behaviorismens tanker.

---

<sup>20</sup>Jeg forudsætter at læseren er bekendt med Pavlovs, Skinners og Watsons klassiske forsøg, og de dermed beviste lovmæssigheder: betingning, forstærkning, udslukning .....

<sup>21</sup>Desuden var der 1997 det såkaldte "hjerneår", der bl.a. har vækket interessen for neuro-psykologi, der vel også fortrinsvis "tænker" naturvidenskabeligt. Som antydnet før, ser jeg det ikke som ubetinget lykke, at Dansk Psykologi, og især psykologer, der arbejder i de danske psykiatriske hospitaler, er så "felsenfest" forankret i det, de tror er den rigtige videnskabelige metode. Nu skal psykologer lave effekt-skemaer, hvor man kan forudsige, hvor mange samtaler en depressiv person, eller et ung menneske, der lider af "ungdommelig sløvsind" skal blive tildelt, og i hvor høj grad disse samtaler kan mikses med neuroleptika. Er man overbevist om, at unge mennesker helst ikke skal ordineres stærk medicin, eller at der skal mere sociale tiltag til for at hjælpe dem, der i en tidsperiode oplever sig selv som forvirret, må man stå ikke kun i opposition til psykiaterne m.m., men også til dem i vores eget fag, der har indgået *fredsaftaler* med af medicinalfirmaerne styrede psykiatriske hospitaler i Danmark. Og da sygesikringen er vant til forudsigelser, prognoser, og diagnoser, vil de psykologiske terapier, der lever op til disse idealer, have fortrin frem for dem, der stiller sig kritisk over for medicinsk behandling af sociale og psykiske problemer (for en mere moderat kommentar, se Psyke & Logos, 1997 (2)).

Bandura m.fl. fra den såkaldte social-kognitive indlæringsteori (se Pervin, 1990, Atkinson, 1990) fremhæver, at vi ikke behøver at blive direkte betinget, **vi kan lære - stedfortrædende** - ved at se andre, der har succes/fiasco med deres adfærd. Forældre og pædagoger skal være gode rolle-modeller. Det nytter ikke at straffe børnene for noget, de ser, at de voksne gør. Især forskning om børns tv-vaner, voldsfilm og aggressiv adfærd er mere end en gang blevet undersøgt af Bandura og hans fagfæller (ibid, men også Berk, 1990, Wiegman & Kuttschreuter, 1992, Potts, Doppler, Hernandez (1994), Bushman, B. J. (1995)). Men grundlæggende går vi her stadig ud fra den empiristiske grundtanke, nemlig at erfaringer med det ydre danner lovmæssigheder i det indre, der igen forårsager ydre adfærd.

### **Kognitive adfærdsterapi-teorier**

I nyere tid er de rigtige behaviorister forsvundet, og der er få, der bekender sig til denne i nutidens øjne for simple form for menneskeanskelse. Selv om det, de har beskrevet, nok passer på nogle områder, også i det postmoderne menneskes liv. Vi får stadig gåsehud, vi kan betinge os til at blive afhængig af stoffer, smøger, kager, biler, penge, ja, det at bedrive videnskab. Hele det kapitalistiske samfunds lønningssystem kan blive betragtet som en behavioristisk forstærkningsmekanisme. Fængelsdomme, parkerings- og fartbøder er andre på behavioristisk "læringsteori" baserede samfundsregulerende, afbetingende værktøjer.

Men nok om det. Nutildags er kognitive adfærdsterapeuter nok dem, der har mest succes med at videreføre noget fra Skinners arv. Til forskel fra tidligere må klienten nu, med sin bevidsthed, være med til at om-betinge sig, m.h.a. forskellige **strategier**, der netop er til for at styre egne parathedsmønstre. **Klienten behandles som videnskabsmand/kvinde**, der har brug for nogle bedre strategier vedrørende styring af sit eget projekt: sit eget liv.

Disse adfærdsterapeuter har tilsyneladende stor succes (se Hougaard, 1996, T. Nielsen, 1996), især indenfor sundhedsvæsenet, der jo stadigvæk har begge sine ben forankret i empiristisk, og elementaristisk videnskabsmetode, da man stadigvæk går ud fra at man kan finde årsagen til alle sygdomme v.h.a. laboratorie-forskning. Bare man ser længe nok, eller bare man får fat i det rigtige måleinstrument, som f.eks. en hjernescaner eller et supermikroskop. Faren er, som før sagt, at denne logiske og øjensynligt naturvidenskabelige terapiform opnår fortrinsret i forbindelse med sygesikringsordninger m.m., da kognitive adfærdsterapi nok er den behandlingsform, der selv vil mene at kunne komme med for-ud-sigelser om hvor langt tid en behandling af en eller anden form for psykisk lidelse vil tage. Og det er sygesikringen jo vant til, fra lægerne. Som vi senere vil se, er ikke alle enig i, at "eksperten" skal komme med "forud"-sigelser af nogen art.

Men tilbage til indlæring. På de forrige sider har jeg fremhævet empiristiske psykologiteoriernes syn, deres induktive perspektiv på indlæring og erkendelse, der sammenfattet siger: **alt indlæring kommer udefra, via sanserne, der bliver mødt af erfaringsparathed**. De ældre udgaver af behaviorismen ville kun arbejde med adfærdsforandring, de nye (kog.adf.ter.) vil forandre adfærd med hjælp af klientens bevidste brug af strategier. Hos kognitive terapeuter går man ud fra at klienten skal indse, at han/hun selv har lært sig f.eks. at have dårlige forventninger, og terapien skal helst resultere i at klienten kan "se" hvilke muligheder der er for at ombetinge sig ved hjælp af dertil egnede "strategier" eller "coping-adfærd" (se f.eks. Beck, 1990).

### **Associationer og computer-metaforer**

I nyere tid, hvor maskine-metaforer er skiftet ud med computer-metaforen, er det især de forsker, der arbejder med P.D.P. (se Rummelhart, McClelland, 1986) og kunstig intelligens, der reintroducerer nogle af de samme, associationistiske indlæringstræk, når de taler om, hvordan **neurale netværk** lærer. Tænker vi tilbage på eksemplet med barnet og ovnen, kan situationer, der benytter nogle af de samme "nervebaner" bringe lignende reaktionsmønstre frem. F.eks. kan

høj lys, høj varmestråling, en indendørsindretning, der ligner det sted, hvor barnet brændte sig, frembringe stress og angst, måske uden at "barnet" selv er sig dette bevidst.

Ideen bag P.D.P. er, at vi, når vi erkender, altid benytter adskillelige neurale forbindelser, der også er "bane" i andre sammenhænge. Derfor kan nye "ideer" opstå, kan angstprovokerende træk fra én situation blive udløst i en anden, selv om denne for andre, der ikke har oplevet den oprindelige traumatiske situation, ikke virker faretruende. Så når barnet i fremtiden beskæftiger sig med andre ting, i andre sammenhænge, kan paratheden for forsigtighed med omgang med varmekilder dukke op i de "rigtige" situationer, men også i situationer, hvor det ikke vil være hensigtsmæssig.

### **Andre sociale og økologiske "behaviorister"**

Jeg vil her til sidst kort nævne to store psykologiske indflydelser, der også har fokus på det ydre, som jeg her ikke har nævnt. Dem jeg tænker på er **Mead** (1932) og **Gibson** (1979). Mead har haft stor indflydelse på social psykologiske måder at forstå individet, selvet og forstanden på<sup>22</sup>. Gibson interesse lå mest i perception, hvor han forsøgte at påvise, at vi netop "samler op" i den virkelige verden, uden at hjerne eller andre indre størrelser beriger dette billede af virkeligheden. **Det, der er derude, er virkeligt derude.** Et synspunkt, som selvfølgelig passer fint med empirismens hovedpointe, at al erfaring kommer udefra. Meads pointe var at vi skabes som os selv, som individer, i kraft af de andre, i kraft af udveksling af gestik, og senere tegn (sprog). Han påpeger, og bliver stadigvæk ofte citeret for at understrege, **at ego aldrig kan opstå uden alter.** Men det ville være forkert at nævne disse to personligheder og deres teorier her, sammen med Watson, Skinner og Bandura. Begge to har haft indflydelse på økologiske og mere rationalistisk-kognitivistiske teorier (f.eks. Neisser, 1976), og social konstruktionistiske skoler (f.eks. Berger & Luckmann, 1966), men er samtidig ofte blevet kritiseret for at præsentere en for naiv udgave af en virkelig realisme (Mammen, 1983, 1986 i forhold til Gibson; Engelsted, 1989 i forhold til Mead). Desuden er der nogle lighedspunkter mellem det, Mead har sagt, i sine forelæsnings (1932), og det, Vygotsky, der vil fylde mere senere i dette speciale, påpeger. Her tænker jeg på leg og spil, sproget som proces, symbolsk interaktion i forhold til "developmental activity". Men nu tilbage til det eksogene og hvordan eksogene teoriers indflydelse kan mærkes i pædagogens hverdag.

---

<sup>22</sup>Senere omtalte Katzenelson (1994) og også Willert (1994a, 1994b) "tænker" Meadske tanker i forbindelse med talen om bevidsthed, selvet m.m.

## **Kapitel 2:**

### **Det eksogene og pædagogerne**

Hvilken betydning har disse eksogene læringsteorier i den pædagogiske verden? Det er vel ikke tvivl om, at især social-behavioristiske indlærings teorier og begreber som f.eks. modelling og stedfortrædende betingning påvirker pædagogerne i deres omgang med børnene. For nogle år siden ville man ikke tillade, at drengene skulle tage deres legetøjspistoler med i institutionen. Man ville ikke tolerere "aggressive" og "maskuline" rollemønstre, da man gik ud fra at det ville have afsmittende effekt på de andre børn, senere i livet, i form af større lyst til aggressivitet, og identifikation med "våbenbærende mændelaler". I dag går snakken vedrørende rollemønstre en anden vej, i og med at man påpeger det vigtige i, at der er mænd tilstede i en stadig kvindedomineret<sup>23</sup> verden, så at drengene i institutionen har nogle mænd at se op til.

Men det er jo nok ikke sådan, at disse praksiseksempler opstår på rendyrket social indlærings teoretisk grundlag. Ofte vil især psykoanalytiske og psykosociale tanker (der bliver omtalt i næste afsnit om det indre) have påvirket pædagogernes beslutninger og tolkninger af, hvad der er det rigtige at gøre i forhold til f.eks. børnene. Men mere herom senere, når pædagogerne egne stemmer kommer frem.

### **Et skema**

Men for at vi ikke mister overblikket, vil jeg her præsentere korte eksempler på, hvor i pædagogens praksis og i pædagogens videre/efteruddannelses-deltagelse der kunne være tale om behavioristiske indflydelser. Skemaet (på den følgende side) svarer således delvis på punkt 1 af problemformuleringen, og her især på, hvilke ældre eksogene læringsteorier stadig øver indflydelse på den pædagogiske praksis, og på undervisningssituationen ved videreuddannelsen.

<b>Pædagogen i egen praksis</b>	<b>"SKOLE"</b>	<b>Pædagogen som studerende</b>
I arbejde med f.eks. udviklingshæmmede autister ses elementer fra de tidligste behavioristiske eksperimenter (slik for den gode adfærd), ellers forekommer denne skoles indflydelse sjældent.	<b>Klassisk Behaviorisme</b>	Man vil nok frabede sig denne form for passiv indlæring. Og kun tillade f.eks. Straf ved særdeles groft overtrædelse af regler og normer, f.eks. hvis een kursist vil være voldelig over for andre, etc.

---

<sup>23</sup>Det er nok mænd, der bestemmer hvor mange penge kommunen vil bruge på børnehaver m.m., og det er også ofte mænd, der er ledere, selv om der er over 80 % kvindelige pædagoger, man kunne have valgt som leder. Men at se på denne kønsproblematik vil sprænge dette specialets rammer (se dertil evt. Burman, 1994)

<b>Pædagogen i egen praksis</b>	<b>“SKOLE”</b>	<b>Pædagogen som studerende</b>
Principielt er det nok almen praksis, at man belønner og roser den “gode” adfærd. F.eks. i min datters børnehave kunne børnene “tjene” stjerner for god mad-indtagelses-adfærd. 5 stjerner udløste en tur i “svømmehallen”.	<b>Skinner's Behaviorisme</b>	Man bliver belønnet: F.eks. karaktergivning, eksamensbevis, m.m., og i sidste ende højere løn p.g.a. højere uddannelse. Den “aktive” studerende får anerkendelse, “ros” fra underviseren, smil fra med-studerende, og omvendt, hvis han/hun fylder for meget, non-verbale tegn på, at adfærden må tilpasses.
At være gode rollemodeller <sup>24</sup> , at “vise” problemløsningsadfærd, at undgå at vise børnene “forkert” adfærd.	<b>Bandura m.fl.</b>	Man efterligner de studerendes adfærd, der viser sig at have succes. Man lærer v.h.a. rollespil, m.m., man “efterligner” underviserne og foredragsholderne, siger de samme ord som der står i bøgerne, m.m.
At reagere på barnets udtryk, at barnet selv kan lege med at udtrykke sig i.f.t. andre børn og pædagogerne. Det er vigtigt at pædagogerne “ser” hvad barnet ønsker at sige, selv om det mangler ord for det.	<b>Mead</b>	I kraft af diskussioner og snak i pausen bliver pædagogen bevidst om sig selv som pædagog og studerende. Man lærer ved at høre sig selv tale i det sociale rum, her klassen, og man lærer ved at betragte de andres indtryk af ens egne udtryk....
Når der er konflikter i børnegruppen, ser man gerne, at børnene “forholder” sig til problemet, og at de er selv med til at lægge nye strategier for at undgå disse konflikter fremover. ... Når et barn f.eks. har vandskræk, vil man ofte prøve at de-sensibilisere ved at barnet langsomt og nænsomt gøres gen-kendt med det frygtede element.	<b>Kognitiv Adfærdsterapi</b>	Meget af det, pædagogerne ønsker at lære ved videreuddannelsen er at blive bedre til at overskue, se bag om tingene. Pædagogerne vil også gerne “lære” nogle regler, strategier m.m., de kan anvende i deres praksis. For at kunne kommunikere mest hensigtsmæssig er det vigtigt, at man kan bearbejde og evt. om-forme ens egne forventningsmekanismer.

<sup>24</sup>Her på det sidste har jeg mødt institutioner, hvor man har besluttet, at “rygende” pædagoger ikke må ryge, når børnene kan se det. Altså ikke kun at man ikke ryger i de rum, børnene opholder sig i, nej, det skal simpelthen ikke være muligt for børnene at kunne “se” at voksen, der ryger. Her går man altså ud fra den hypotese, at adfærdsskvenser som “den søde pædagog ryger smøger” kan påvirke barnet til selv at begynde denne vane senere hen i livet.

Ovenstående skema antyder, at det eksogene perspektiv stadig har betydning i mange situationer i pædagogens praksis og også i forbindelse med hans/hendes egen undervisningsdeltagelse. Men om det er bevidste teori-baserede valg, der fører til de ovennævnte adfærdssekvenser, eller om det "bare" er common sense, siger skemaet intet om. Det kunne ellers være interessant at undersøge, om den pædagog, der uddeler stjerner for "den gode mad-indtagelses-adfærd", har reflekteret over, at det er behavioristiske læringsprincipper, hun benytter sig af. Eller er det sådan, at nogle af disse eksogene teoriers "opdagelser" efterhånden er blevet "common sense", eller omvendt, at de har været "common sense" længe før der var noget, der hed behaviorisme. Men det vil sprænge dette specialets ramme at gå videre ad denne vej.

### **Paradokset - ingen er behaviorist, alle bruger det**

Det er pædagogernes egen oplevelse af læring, der er i fokus. Men herom senere i interview-delen. Uden at fortælle for meget allerede her, kan det dog antydes, at pædagogerne nok ikke ville acceptere simple læringsmodeller i forhold til egen læring, men alligevel ønsker de sig at opnå viden om nogle manipuleringsteknikker, der kunne forbedre f. eks. samtaler med vanskelige forældre.

Paradokset er, at pædagoger, når de selv skal lære og deltage i undervisning nok vil frabede sig alt for åbenlyse behavioristiske undervisningssituationer, selv om de ville kunne anvende nogle behavioristiske teknikker i egen praksis. Men, som vi senere vil se i omtalen af kommunikationsteorier, og formidlingen af disse, er behaviorismens tanker, eller, i det mindste Meads social behavioristiske grundelement, udveksling af gestik, non-verbale udtryk m.m., meget betydningsfulde læringskilder i den daglige praksis. Men også i undervisningssituationer vil netop disse små signaler, vi, mere eller mindre ubevidst udsender, virke som "belønninger" eller "desensibiliseringer" (udslukning) i forhold til den adfærd, de studerende møder op med. Det sociale system "klassen" kan til tider ligne et behavioristisk gruppe-laboratorium, hvor de deltagende via positive og negative tilkendegivelser af både verbal og især ikke-verbal art skaber de "uskrevne regler". De andres ytringer virker både som model for, hvordan man kan eller ikke kan gøre (vicarious reinforcement), og også som be- og afkræftelse af det, man prøver at udtrykke eller gøre. En klasse er således et system, der skaber sig selv og sine medlemmer via gensidig be- og af-betingning, plus at gode rolle-modeller giver mulighed for at gruppen "skaber" en generaliseret anden (Mead, 1932), som alle kan tage udgangspunkt i. Nå, det var et lille sidespring, der tyvstartede lidt på senere omtale af social-konstruktionistiske og virksomhedsteoretiske tanker, der således ikke ville kunne sige sig fra at måtte erkende, at vi mennesker, selv om vi er aktiv, handlende og reflektiv, også udfører nogle adfærds-sekvenser i vores liv, der er ret enkle at forklare. Det er sandt, at det er muligt at betinge sin krop til at vinterbade, hvis man altså har lyst til det. Men lyst eller konation (Poulsen, 1990) er jo stikordet til de faktorer ved læring og erkendelse, som disse eksogene indlæringsteoretikere og praktikere ikke har set nærmere på. Men herom i næste afsnit, der peger på de "skoler", der ser på det hele fra et andet, mere endogen perspektiv.

### Kapitel 3:

## **Det Endogene -Rationelle - Perspektiv**

### **Det indre beriger sansningen**

Modsat det eksogene perspektiv lægges her vægt på **det indre**, på **medfødte kapaciteter, tendenser**, endda **sig udfoldende stadier** for erkendelse og udvikling. Kant og Descartes, og i vores tid Popper og Habermas m.fl. nævnes, når vi skal finde på navne, der allerede i filosofien og videnskabsteorien påpegede, at det er **fornuften**, ratio, der er os givet, og som vil hjælpe mennesket med at ordne sin erkendelse af en kaotisk verden. Andre navne som f.eks. Hegel og Leibniz er mere idealistiske fortolker af menneskers perception og erkendelse af sig selv og verden, her er det indre nærmere noget, der garanterer udvikling og fælles forbindelse med en åndelig verden. Det "indre" har allerede en plan for, hvad og hvordan vi lærer.

### **Fornuften skal tæmme det indre**

Lad os se på **Freud** og psykoanalysen som den første repræsentant for det endogene perspektiv. Jo, Freud (bl.a. 1933) talte om **medfødte drifter**, Eros og Thanatos, om et medfødt pleasure-princip, og han ville gerne tale med patienterne om drømme og andre ting, såsom undertrykte seksuelle ønsker. Dette indre, som Freud kaldte det ubevidste, så han som nøglen til en forståelse og forklaring af adfærd, der ikke direkte kunne forklares v.h.a. ydre faktorer<sup>25</sup>. Dog er Freuds teori i indlæringsteoretisk sammenhæng en meget svag teori, mest af alt, da hans beskrivelse af den egentlige indlæring og **udvikling ophører efter barndommen**. I forhold til voksne må læring for Freud vel betyde, at man bliver **bedre til at sublimere sine drifter**, så disse resulterer i **samfundsmæssig respekteret adfærd**, og at man bearbejder konflikter, der fandt sted i ens barndom og som indirekte påvirker ens adfærd som voksen. . Hans anskuelse har øvet indflydelse i store dele af de vestlige samfund. Ubevidste ønsker, behov m.m. er accepteret som mulige forklaringer for adfærd, og i den pædagogiske verden forsøger man at undgå, at børnenes indre drifter bliver frustreret, f.eks. i forhold til toiletræning, i forhold til at børn må udtrykke en seksualitet osv. Hos Freud er **det indre**, naturen, **dyrisk og dum**, og den må holdes i skak af et bevidst og fornuftigt jeg. Hvor fornuften egentlig kommer fra, taler Freud ikke så meget om. Er det en kulturskabt eller en biologisk fornuft, han mener. Er det kulturen, der med hjælp af videnskaben skal lære at være *rytter på en næsten tæmmed hest*? Er læringens mål at kunne tilvejebringe et samfundsmæssig acceptabel kompromis mellem lyst og pligt? Det svarer psykoanalysen ikke fyldestgørende på.

### **Det indre stræber efter balance**

Analytisk psykologi med Jung (se f.eks. 1990) i spidsen passer bedre til betegnelsen

---

<sup>25</sup> Men det kan diskuteres om dette Freudske ubevidste er en "indre størrelse" eller er skabt i interaktion mellem naturens drifter og ydre krav.. Ifølge Køppe (1990) er Freuds ubevidste i hvert tilfælde mindre determinerende og fastlagt på forhånd end hos f.eks. Jung (som kollektiv arv) eller Habermas (som intersubjektiv "krav"). Hvor det hos Jung er visdom fra "urtiderne", der ligger bl.a. i det ubevidste, ser Habermas denne visdom som noget, der kan komme frem i et dialogisk rum. Køppe mener, at det hos Freud er personen selv, der har kontrol over sit såkaldte ubevidste, hvor imod personen hos Jung er "styret" af fortidens kræfter, eller hos Habermas, af nutidens sproglige rum.

”endogen”, da her også potentialerne, i det mindste kilden til fornuften, **det kollektiv ubevidste**, og en trang til at opnå balance og individuation gennem livet er medfødt. Jungs pointe er, at vi ved at rense op i Freuds ”personlige ubevidste” kan se klarere, når vi arbejder med mere dybere og mere kollektive lag i vores bevidsthed. I modsætning til Freud ser Jung vores **indre natur** som **et modsætningsfyldt potentiale**, der kan gøres mere eller mindre bevidst. Hele ”læren” går ud på, at man lærer at kunne bevidst forholde sig til signaler fra disse ”ur-lag”, til **arketyperne**, så at vi i vore handlinger er i overensstemmelse med vores egen og hele slægtens oplevelse og erfaring. Det er mere end bare beregnende tænkning, vi må også lære at håndtere **føl-ning, sans-ning og intuition**.

Jung m.fl. arbejder med to slags erkendelser, den **kategoriserende** og den **symboliserende**<sup>26</sup> (se dertil også T.I.Nielsen, 1986, Schultz, 1988). Førstnævnte er det, vi normalt opfatter som rationel, abstrakt tænkning. Vi prøver at forstå ved at inddele verdens fænomener i tilgængelige kategorier. Symboliserende erkendelse er nærmest det modsatte, det er **at lade sig opsluge af fænomenet**, det at give sig hen, det at være midt i det. Hvor den kategoriserende erkendelse benytter sproget, det talte, det skrevne for at formidle, hvad den har erkendt, er den symboliserende erkendelse nærmest sprogløs, analog. Dem, der er inspireret af Jung o.l., mener, at ”symbolsk viden” er mindst lige så vigtigt for at den enkelte erkender, hvem han/hun er, end at hun ville kunne opremse en stor mængde ”fakta”-viden.

Kunstens folk, teologer og andre har for længst taget disse pointer til sig, men i forbindelse med skolen og den boglige uddannelse er disse indlæringspointer langt fra anerkendt eller hyppigt anvendt. Jo, man læser vel eventyr, hører om andre religioner, læser noveller, eller ser film, der er psykoanalytisk eller jungiansk inspireret, og på denne vis har psykoanalysen og jungiansk psykologi været een af de mest indflydelsesrige ”fortællinger” i vores århundrede. Men på samme tid fornemmes dog også en vis skeptisk afstandtagen fra,

Kategoriserende - symboliserende erkendelse

Stikord til **kategoriserende erkendelse**, som også kunne kaldes kulturens fornuft:  
 verbal kommunikation, sproget, refleksivitet, sekundærproces, digital, analyse, målrettet, tegn (Jung).

Stikord for den **symboliserende erkendelse**, som også kunne kaldes naturens fornuft:  
 fantasi, intuition, analog, primærproces, præ-refleksivitet, sansning, non-verbal, interesse-løs, symbol (Jung).

<sup>26</sup>Det bør bemærkes, at Jung benytter begreberne Tegn og Symbol anderledes end f. eks. Mead.

For Mead er tegnet nærmest lige med symbolet, dvs det betegner noget andet. Jung benytter begrebet tegn, når vi betegner noget, når vi bruger sprog som et digital symbol for noget andet. Symbol er for Jung derimod billeder fra et ikke-sproglig, analog lag i vores bevidsthed, som f.eks. når vi drømmer, og der kan fænomener både har flere, og også ofte uforklarlige betydninger, måske netop kun for een selv

at alt skulle have noget med sex og barndom, eller med mystik og religiøsitet at gøre, selv om TV-reklamer med succes sælger deres produkter ved bl.a. at tale til vores ubevidste og ikke tilfredsstillede drifter. Hos både Freud og Jung arbejder man altså med noget, som ikke kan iagttages, men som har stor betydning for adfærd og handling, og dermed indirekte for erkendelse og læring<sup>27</sup>. I forhold til skole og undervisning kan det betyde en åbenhed overfor kreative og musiske input, som dog "kun" sjældent, i praksis<sup>28</sup>, bliver betragtet som mere end et krydderi, og som i hvert tilfælde ikke får status som hovedmåltid (=boglig viden).

Men, som i forrige afsnit nævnt, ville vores unge fag jo overholde strenge empiriske krav, og der var Freud og beslægtede ikke lige dem, der kunne fremstå overfor hårde videnskaber såsom fysik som en videnskabelig metode<sup>29</sup>. Det har bl.a. ført til, at man i USA og andre lande i visse perioder helt så bort fra psykoanalytiske teorier<sup>30</sup>.

Nu har vi set på to endogene tilgange, den ene nærmest mistroisk mod dette indre, den anden med stor tiltro til dette indres potentialer. Lad os nu hoppe til en helt anden, mere kognitiv teori.

### Det indre er den sorte boks

Tolman (1948) kan ses som en videreudvikler af behaviorismen (Schultz & Schultz, 1990), eller som forløber for hele computerrevolutionen (Gardner, 1990), i at han kom til at pege på at den "sorte boks", det, der ligger mellem stimuli og respons ( $S \Rightarrow \blacksquare \Rightarrow R$ ), en **mellemliggende variabel**, har yderst stor betydning for kognition og indlæring. Ikke enhver stimuli udløser den samme adfærd. Stimuli "bearbejdes" i "den sorte box", dvs vi tænker, overvejer, bruger tidligere erfaringer, før vi handler. Han påviste, at rotter **lærer latent**, imens de render tilsyneladende frit omkring i en labyrint. Han fandt ud af, at de dannede "kognitive kort", en slags rumlig helhedsfornemmelse af konteksten, der kunne hjælpe rotten senere, hvis en ny situation i labyrinten (een vej er spærret) pludselig ville kræve det. Indlæring sker altså ikke alene på grundlag af S-R forbindelser. Han mener derimod, at der under læreprocessen opbygges et kort af omgivelserne i hjernen. Disse kognitive kort kan brugsmæssigt variere fra indsnævret til bredere og mere omfattende slags. En tankegang, som den senere **skema-** og **skript-** og **erindrings-**forskning har taget til sig (f.eks. . Neisser, 1976, Abelson, 1981; S. Folke Larsen, 1983). Pointen er, også for senere **informations-processing-**folkene (se Atkinson, 1990), at der sker en

---

<sup>27</sup> I mere "frie skoler" (f.eks. Rathe/Johannessen, 1996), højskoler og andre alternative tiltag (f.eks. kunstterapeutisk kursus på DPH, nyreligiøse bevægelser, alternative behandlingsformer [zoneterapi, kinesologi, akupunktur, meditation] Christiania m.m.) har man arbejdet mere med disse åndelige og arketyriske ingredienser, f. eks. i form af eventyr-læsning, skuespil, musik, drømmerejse o.m.a. Man vægter "det indre", "det ubevidste", det intuitive mere bevidst i omgang og arbejdet med hjælpsøgende eller videns-søgende mennesker, - og det ofte med en vis grad af succes.

<sup>28</sup> Mit indtryk stammer her fra et interview med en 10. klasses folkeskolelærer i efteråret 1996, i forbindelse med seminaret: Pædagogik og postmodernisme.

<sup>29</sup> Selv om både Freud og Jung var naturvidenskabeligt uddannet, og begge har altid opfattet dem selv som naturvidenskabsmand

<sup>30</sup> Også på de psykologiske institutter/laboratorier i København og Århus var Jung og Freud i en periode i 80'erne ikke på pensum!

bearbejdning af ydre stimuli i vores indre<sup>31</sup> før en respons bliver udløst, før adfærd eller en handling bliver udført. Men hvad der er bestemmende for denne indre menings-mekanisme, er der i dag forskellige udlægninger af, nogle mere tekniske, andre mere humanistisk og folkeligt (se dertil Bruner, 1990).

At det, der sker i den sorte boks, har betydning, har Gestalts-psykologien, især hvis vi tænker på indlæring og erkendelse, påpeget længe før der var noget, der hed **kognitiv revolution**<sup>32</sup> (se Gardner, 1990). I modsætning til de eksogene teorier, hvor akkumuleret sansning fører til, eller faktisk er selve tænkning, er det her sansning og tænkning, der i samspil skaber perceptionen. Det vi kan sanse, er et kaos af forskellige input, der mødes af et menneske med en hjerne, der gerne vil bringe orden i dette kaos, og derfor **beriger sansningen**, så der kommer et **helhedsindtryk** ud af det. Filosofien er, at en indre indsigt er den højeste erkendelse, vi må stræbe efter at opnå. Når vi får en "aha-oplevelse", er det fordi vores indre møder lige netop det i det ydre, som vores indre har "ventet på".

### **Indre motivation - at arbejde og opnå i stedet for at arbejde for at opnå!**

Wertheimer (1945) har set nærmere på, hvordan vi mennesker har det bedst med at lære, og hvilke faktorer, der kan virke negativ på denne læring. Tankerne er til dels i direkte modsætning til behavioristernes belønningstænkning, da Wertheimer påpeger at den dyrebareste belønningsskilde, **er en indre størrelse**. Hans hypotese var at **ekstern motivation** (belønning, penge, karriere) fører blot til reproduktiv læring. **Intern motivation**, dvs indsigtsens værdi i sig selv giver bedste betingelser for indlæring og **produktiv tænkning**. Denne indlæring fremkommer bedst under fraværet af den eksterne motivation, som Wertheimer så som hæmmende for produktiv tænkning. Dette skyldes, at selve indlæringsaktiviteten, hvis den "venter" på en belønning, kommer til at fremtræde som et nødvendigt onde, som noget, der skal overstås så hurtigt som muligt, så man kan komme frem til det mål (penge, respekt, anerkendelse, status), det egentlig drejer sig om.

Wertheimer påpegede, som andre efter ham (her tænker jeg især på Henrik Poulsen, 1990, Elkonin her fra Hedegaard, 1994, Davydov, 1989) at man for at lære noget ikke behøver reinforcement, men først og fremmest **en lyst til at lære** noget. Selve indlærings-aktiviteten er målet i sig selv. Det taler også af Vygotsky og Marx inspirerede Newman/Holzman (1996, 1997) om. Vi må, som de siger, foretage "**tool-and-result**"- i stedet for "**tool-for-result**"-aktiviteter, dvs. **selve processen (tool) er læringen (and result)**. Men i stedet praktiseres i de fleste uddannelsesinstitutioner fortrinsvis ofte aktiviteter (tool), som **man skal foretage sig, for at man kan komme til** noget andet, nemlig **målet** (for result).

Samtidig er det vigtigt, at det, man vil få indsigt i, betyder noget for en, det vil sige giver eller har en **mening**. Vi kan "føle" efter, om det, vi lærer, betyder noget for os, en pointe, der kan genfindes, som senere afsnit vil vise, hos både den kulturhistoriske

---

<sup>31</sup>her: Hjerne=computer; det indre=processor og harddisk/ram m.m og program (software).

<sup>32</sup>Jeg forudsætter, at læseren er bekendt med, at man i 50'erne startede igen, efter lang tids beskæftigen sig med det ydre, det iagttagelige, at se på det indre. Dette var bl.a. ført på vej af den samtidige forskning og i-brug-tagning af computere, der jo, for at kunne "operere", behøver et "indre program" for at kunne reagere på ydre impulser (f.eks. Tast på keyboardet)

skole (Vygotsky, Leontjev) og dens danske og amerikanske efterfølgere (Hedegaard, 1996; Mammen, 1983, 1986; Poulsen, 1990; Newman/Holzman, 1996, 1997).

### **Det indre bestemmer hvornår jeg kan erkende hvad**

En anden repræsentant for det endogene perspektiv er konstruktivist **Piaget** (her fra bl.a. Berk, 1990; Miller, Patricia 1983, Atkinson et al, 1990, Burman, 1994, Rasmussen, J. 1996), der har øvet stor indflydelse i både kognitions- og udviklingspsykologi. Hans pointe er, at vores i gennem opvæksten voksende erkendelse af verden og os selv er (biologisk) forud-planlagt, således at vi i bestemte aldre kan erkende bestemte sammenhænge. Når vi så er 11 år, formår vi at erkende **formal-operationelt**, som er det højeste stadi, Piaget gik ud fra, at menneskelig erkendelse kunne komme "op" på. Ulempen ved denne tænkning er, at vi dermed giver **abstrakt og teoretisk (=sproglig, boglig) viden** en højere status end de lige så vigtige og anvendelige vidensformer af mere konkret-operationel art. At **vi selv skaber vores egen erkendelse**, at vi skifter mellem at tilpasse os til verden og mellem at tilpasse verden til os, er dog én af pointerne i Piagets "lære", som der er noget yderst rigtigt i, som bl.a. Rasmussen (1996) har påpeget.

Meget af forskningen (se Berk, 1990) har kritiseret (og tilbagevist) Piagets påstand, at *stadierne* skulle være gældende for og i alle kulturer. Andre påpeger, at vi i modsætning hvad Piaget påstod, kan opnå identitet også uden at tænke/handle formal-operationelt (Blasi & Hoeffel, 1974). Endnu andre (Burman, 1994) har peget på, at opfattelsen af Piaget som udviklingspsykolog er en misforståelse, da han fortrinsvis har beskæftiget sig med erkendelse, bl.a. ved at se på, hvad børn i bestemte aldre ikke endnu forstår. For mig at se har Piaget peget på nogle indre faktorer ved vor erkendelse, som der ikke er at komme uden om. Og det er netop påpegningen af, at **subjektet selv konstruerer sin erkendelse med baggrund i de erfaringer (skemaer), som personen møder op med** i en ny læringsituation. Det, der mangler, og som Vygotsky (1982) i sin tale til Piaget påpeger, er *de andre*, er indsigten i, at vi ikke vil formå at blive ved med at selvkonstruere os selv, hvis ikke vi også skabte en virkelighed sammen med andre, i samhandling. Men det ville være for tidlig allerede her at komme videre ind på mit eget forsøg på at forene/diskutere konstruktivistiske og konstruktionistiske synspunkter.

I forhold til den pædagogiske praksis har Piagets teori påvirket denne således, at pædagogerne har visse forud-opfattelser af, hvad bestemte børn i bestemte aldre kan forstå eller ikke forstå, selv om der i dag er et stigende antal publikationer, der peger på, at børn kan forstå meget mere meget tidligere end Piaget og andre troede (Sommer, 1996, Stern, 1991, Neuman, 1994). I Danmark er projektpædagogik (se Illeris, 1997, Kupferberg, 1996) inspireret af Piaget'ske tanker, og også mange af børnenes første lege- og regnebøger, og puslespil m.m., er udarbejdet af personer, der er inspireret af Piagets teori. Men lad os hoppe videre, til en anden form for beskrivelse af det indre og det vi lærer og erkender.

### **Menneskets indre venter på kulturen**

En særlig fortæller for "det indre", der lige så godt kunne blive nævnt i næste afsnit, der beskriver nyere, mere tidssvarende tolkninger af erkendelse, udvikling og psykisk liv, er Katzenelson (1988, 1989, 1994a, 1994). I en tid, hvor jeg oplever, at dem, der er *politisk bevidst*, tager afstand fra dem, der taler om indre størrelser, om det biologiske

som styrende eller bare medstyrende element, er han ikke bange for at pege på, at vi har medfødte **forudprogrammeringer**, som stammer fra vore forfædres **pagter** med naturen, der har befordrende og begrænsende indflydelser på vores erkendelse af verden, og dermed vel også for indlæring og tilegnelse. Han forsøger at skabe en teoretisk syntese mellem evolutions-biologiske (Spencer, 1900) og marxistiske, konstruktionistiske anskuelser (fra Leontjev, 1979 over den **unge Marx**, Durkheim, og Mead, 1932 til Berger & Luckmann, 1966), men han peger desuden på, at vores artsfællers interaktioner ikke kun har aflejret sig i vores fælles symbolsystem, sproget, men også i vores **bio-psyke** (Katzenelson, 1989). Med bio-psyke menes den del af vores psyke, der baserer sig på vor slægts årtusindlange tilpasning/evolution i forhold til naturen. Selve menneskets skabelse ligger som kimcelle i hvert et menneske. Mennesket skabtes i det øjeblik, den udskilte sig fra **naturen** ved at mennesket skabte en **kultur**, der baserede sig på arbejdsdeling, samhørighed m.m. Disse allertidligste interaktioner mellem vores aner *har lagt sig* i ethvert menneske som **program** (ibid, 1989, 1994a). På samme måder som dyrene er forberedt til bestemte biotoper m.m., er mennesket forberedt til at være social, og at leve sammen med artsfæller i en eller anden form for samliv og samarbejde.

*Men meget kort fortalt er tanken den enkle at samkvemets kulturelle grundmønstre, spillets konstitutive regler, hviler på nogle evolutionært udviklede kropslige og psykiske eller tilsammen biopsykiske kapaciteter snarere end på kulturelt indlærte eller indsocialiserede egenskaber. Vi er født kulturelle, samfundsmæssige og sociale". (ibid, 1994a:328)*

Men, han peger på samme tid på, at **dette indre ikke kan udfolde sig, hvis ikke det lokkes frem af de sociale andre**<sup>33</sup>. Hvis ikke de andre forholder sig til barnet, som om barnet var en person, længe før dette forstår selv noget ved dette begreb, så ville denne **indre Homo Socius** ikke af egen kraft kunne udvikle sin egen menneskelighed. Men i samspillet med de andre kan den enkelte med sine egne forudprogrammeringer (temperament, talenter, ekstro-/introvert indstilling..) berige den sociale omverden, der på sin side øver indflydelse på udfoldelsen af disse indre egenarter. Det er en slags **dialektik mellem programmet** (slægtens arv og pagt med naturen) **og programmeringen** (kulturens påvirkninger), som Katzenelson taler om, og han er således een af de få, der slutter sine bøger (ibid. 1989, 1994) gerne med henvisninger til naturfolkernes profetier, der jo har sagt alt dette for længe siden. Gergen (1997), som så mange andre konstruktionister, taler om at psykologiens genstand ikke er individet, men relationerne. Han taler om at **relationerne til de andre skaber os selv**. Katzenelson udvider relationsbegrebet, i at dette også gælder **relationen til fortiden**, til arketyperiske underlag, som vi ikke må glemme, hvis vi vil undgå ifølge Katzenelson (1989) skæbnesvangre **kortslutninger**. Men nok om dette i denne omgang. I forhold til læring og udvikling er dette synspunkt nok mest beslægtet med Vygotsky (se Katzenelson, 1994b), da han også har et særligt fokus på, hvordan det sociale ydre, de andre, lokker det indre, forståelsen, til at tage kvalitative spring.

---

<sup>33</sup>Og derfor kunne Katzenelson lige så godt placeres sammen med virksomhedsteoretikere og social konstruktionister i de senere afsnit.

### Under strengen

Jeg kunne her, under det endogene, også have nævnt Kelly, Rogers og Maslow (Pervin, 1990). De har dog, så vidt jeg kan se, ikke så stor betydning i den pædagogiske verden, som de har indenfor vores egen, mere terapeutisk psykologiske verden.

**Kelly's** tanker kommer dog indirekte i fokus, når vi ser nærmere på konstruktivistiske læringsteorier. I Kellys teori er det centrale, at **personer selv konstruerer deres egen virkelighedsopfattelse med baggrund i strukturer**, der stammer fra tidligere kontakter med denne omverden.

For **Maslow** og **Rogers** var det centrale, at der i menneskets indre er nogle behov, der venter på at blive opfyldt. Forenklet sagt, har man mad og drikke, og tag over huset, og nogle sociale bånd, vil det indre opfordre til **selv-aktualisering**, dvs til at man forfølger egne individuelle mål, der kan give en "en mening med livet". I den pædagogiske verden er disse personer ikke læst, men som fælles tankegods i samfundet siden tresserne er det efterhånden alment accepteret, at enhver har ret/behov for at kunne aktualisere sig selv, hvis ikke det går ud over andre. Her er der dog en utal af fortolkningsmuligheder i forhold til, hvem der ser hvilke aktiviteter som accepteret eller endda lovligt, og hvem der ikke gør<sup>34</sup>.

Min gennemgang er som i starten antydnet ikke fyldestgørende, og som sådan hellere ikke ordnet entydigt. Der er utallige dualismer i vores fag. Indre/ydre, ånd/materie, natur/kultur, subjektiv/objektiv, rationel/intuitiv, forklarende/forstående, idealisme/materialisme, rationalisme/empirisme, involveret/neutralt og mange, mange mere. Der har været tradition for, at dem, der ville tænke nye tanker, stillede sig i opposition til dem, der tager udgangspunkt i den anden, modsatte pol. Selv i vores tid er dette tagen udgangspunkt i den ene position stadig observerbar, f.eks. er af computer-metaforen inspirerede forskere splittet i de såkaldte klassiske kognitivist, der "tror" på en indre *forud-formatering*, og dem, der tolker indlæring mere associationistisk, nemlig P.D.P.-connectionisterne. Jeg vil selv gerne se mig selv i en modsætning til psykiatri, den streng empiriske og positivistiske videnskab, når jeg vil fremhæve hvad kvalitativ og mere hermeneutisk videnskab går ud på. Det er jo nemmere at forklare, hvad lys/liv er, når tilhørerne kender til mørke og død. Bare vi i vores praksis ikke glemmer, at en eklektisk benyttelse af de pragmatisk mest indlysende værktøjer i en given situation kan gavne dem, vi arbejder med og for. Det jeg vil sige her er, at man gerne må vælge side, men ikke fanatisk udelukke f.eks. empiriske forskningsdesign, bare fordi de synes "politisk ukorrekt". Som Burman (1997) under en konference i New York (omtales andet sted lidt mere udførlig) sagde, er det vigtige ikke om metoden er kvalitativ eller kvantitativ, men hvorfor og hvordan og for hvem metoderne bliver benyttet.

Men jeg vil her slutte min gennemgang af tidligere teorier, og vende mig til pædagogernes virkelighed for at reflektere over, i hvor vidt "det indre" spiller en rolle der.

---

<sup>34</sup>FRISTADEN CHRISTIANIA kan ses som et symbol for dette. Der er mange i samfundet, der støtter, at Christianitterne selv-aktualiserer sig på den måde, som de nu har lyst til. Andre oplever dette som en trussel, og ønsker denne form for ikke-styret selv-aktualisering stoppet. Heldigvis, synes jeg, har der altid været flest af dem, der fortsat ønsker at CHRISTIANIA, og dermed retten til selv-aktualisering, skal bestå.

## Kapitel 4:

### **Pædagogerne og det endogene**

Hvilken betydning har det endogene perspektiv i den pædagogiske verden. Det vil jeg i det følgende kapitel prøve at svare på. Den hurtige læser vil eventuel kunne nøjes med at se på skemaet (se også næste side), der præsenterer det, der står på de følgende sider, i stikordsform.

<b>Pædagogen i egen praksis</b>	<b>“SKOLE”</b>	<b>Pædagogen som studerende</b>
Børn har ret til seksualitet, der gives mulighed for “aggressive” udbrud, der tages hensyn køns-identifikation	<b>Freud</b>	det ubevidste som kommunikationsfaktor, læring = sublimering, at lære at styre sig, at vide hvilke signaler man sender
der arbejdes med eventyr, fortællinger, at tale om drømme, fantasier, leg	<b>Jung</b>	interesse for at tale om åndelige værdier, videreuddannelse = hjælp til individuation
overholde rutiner mht helheden/fællesskabet, at skabe “mentale kort” for den rette adfærd, ....	<b>Tolman</b>	ønske om at lære overblik, at kunne lære at overskue komplekse praksissituationer
at bakke børnene op i de projekter, som de selv ønsker at gennemføre, at hjælpe børnene med at forstå mening med .x., at støtte den intern motiverede....	<b>Wertheimer</b>	at få indsigt i større helheder vedrørende den pædagogiske praksis, at lære at tolke egne og andres forståelser, at komme på VfP af lyst, ikke af pligt
skabe mulighed for børnenes egne udforskninger af den fysiske omverden	<b>Piaget (evt Kelly)</b>	Praktik, projektarbejde, abstrakt tænkning ses som “det højeste”!?, accept at “andre” konstruerer deres egen erkendelse med baggrund i deres egne erfaringer (skemaer)
at tage hensyn til hinanden, at forklare børnene at vi er alle hinandens midler mod målet. At argumentere når der skal ippettesættes, at henvise til en fælles forståelse, når der er noget, der ikke må finde sted, i stedet for “bare” at forbyde det	<b>Katzenelson (Marx, Vygotsky)</b>	Ønsker sociale kompetencer. Foretrækker ofte undervisning som social interaktion fremfor en-vejs-kommunikation. Læring m.h.a. af refleksioner, diskussioner i et socialt rum, her: klassen. F.eks.er Habermas p.t. meget populær blandt pædagoger.

Børn er i grunden gode, skal støttes i deres egen selv-aktualisering, børn har krav på at basis-behovene er tilfredsstillt	<b>Rogers, Maslow</b>	at videreudanne sig for at selv-udvikle sig
--	-----------------------	---

Som før antydnet spiller Freudske og Jungianske anskuelser stadig en mindre rolle i nutidens institutioner, selv om mange har påpeget (se Sommer, 1996), at denne "myte" om læring, udvikling og opvækst hører en anden tid til. De psykodynamiske teorier, og her kunne man udover de to nævnte pege på Erikson som én af dem, der er kendt i den pædagogiske verden, bliver ofte kritiseret for at de ikke tager et empirisk grundlag i normale børns udvikling, men i stedet tager udgangspunkt i psykisk "patologiserede" voksne, der ser tilbage på deres barndom. Men indflydelse af psykodynamiske begreber og talemåder har uden tvivl i mange årtier påvirket vores tænkning, og dermed også pædagogerne, når de ser på børnene og læring. Ofte vil en stor del af personalet både have læst Freud og Erikson<sup>35</sup> i deres seminarier, og derfor er "blikket" på børnene delvis påvirket af denne læsning. Men sjældent vil vi vel finde pædagoger, der "dyrker" udelukkende psykoanalytiske faseteorier, når man vil skabe udviklende miljøer for børnene<sup>36</sup>.

Uanset om man er positiv indstillet eller kritisk afvisende over for psykodynamiske teories "påstande", er især barnets indre kommet meget mere i fokus end for få år tilbage. **Det "program", barnet har med sig, har sine rettigheder, og skal ikke bare tilpasses.** Den enkelte, også når vi taler om et vuggestuebarn, har lov til at kræve sine behov tilfredsstillt. Men her kan der indvendes, at dette fokus på den enkeltes ret til at udfolde sit indre i vores fag også bliver fremhævet af eksistentialister (Kierkegaard, Sartre), fænomenologer (Husserl, Merlau-Ponty) og humanister (Rogers, Maslow, Socrates). Men den almene pædagog vil dog først nævne Freud, og derefter eventuel Jung, hvis vi spørger, hvilke psykologiske teoretikere de kender, eller har hørt om.

Noget andet, der har ført til diskussioner, er om der i vores indre "står" noget om, hvem vi skal knyttes til og hvornår. Fortolkningen af forskningsdata skifter alle par år, fra at man syntes det var direkte skadeligt for børn at være borte fra deres mor, over accepten af at også faderen kan være tilknytningsobjekt til nutiden, hvor man ser fortrinsvis det positive i, at børn så tidlig som muligt tilbringer en del af deres dag sammen med andre børn i institutionerne. Nutidig forskning (se f.eks. Stern, 1991,

---

<sup>35</sup>Jeg har ikke nærmere beskrevet Erikson og hans lidt særlige position, da han både er viderefølger af psykoanalysen, men dog også har et særligt fokus på det sociale, og hvad der er centralt i forskellige livsalder. At han ikke her får sit eget afsnit skyldes simpelthen pladsmangel, og ikke, at hans teori er uden betydning i de pædagogiske kredse. Nærmest tværtimod, her i en tid, hvor livslang udvikling og Geronto-psykologi er kommet på dagsordenen.

<sup>36</sup>Men, når det går "galt", når et barn opleves som særdeles vanskeligt, er man tilbøjelig til at være taknemlig over for "eksperten", der m.h.a. nogle teorier kan sætte en forklarende ramme omkring dette ikke "tilpassede" barn. Her opfattes det "indre", og psykologens viden om dette som lovmæssigheder for, hvad der er normal og unormal. Dette gælder dog ikke udelukkende for psykodynamiske retninger, men i forhold til alle slags "eksperter", at man især i krisesituationer forventer at disse fag-personer kan hjælpe een med deres kompetence og viden.

Parke, 1990) har påvist, at børn er meget tidligere end antaget sociale væsener, der gerne ønsker kontakt med flere sociale andre end tidligere teorier (og her tænker jeg især på Mahlers teori om at barnet lever i en symbiose, uden direkte omverdenskontakt, med moderen, i de første par måneder) troede på.

Dette emne er et godt eksempel for at illustrere, at det, som der i praksis for længst er gennemført, nemlig at **pædagogen forholder sig til brugeren**, uanset om den er et par måneder eller mange år gammel, **som et fulgyldigt socialt væsen** med sociale behov, diskuteres, men en vis forsinkelse, i forskningskredse (A. Diderichsen, 1996, Sommer, 1996). Pædagogerne har i deres praksis ofte været nødt til at beslutte sig i en konkret situation og derigennem lært at respektere børns forskellighed m.m. Teorierne fra seminarietiden spiller ikke den store rolle i den daglige praksis, hvis vi ser borte fra den indflydelse, disse teorier generelt har haft på vores almene virkelighedsopfattelse. Kun når praksis ikke kan løse problemer, er det kutyme at kalde på en ekspert (psykolog, læge, psykiater), der må kunne forklare “det besynderlige”.

### **Retten til det indres udfoldelse**

Det betyder, at vi i dag ser på barnet som een, der grundet “indre medfødte behov” har krav på at pædagogiske institutioner ikke undertrykker, men tværtimod **fremmer det enkelte individs muligheder for fri udfoldelse - af sit “indre”**.

*“Det er næppe tvivl om, at de sidste hundrede år i de nordiske lande har medført en omfattende humanisering af barndommen. (...) ... hensynet til, at børn har særlige behov for beskyttelse og omsorg [bliver] prioriteret højere i dagens kultur end tidligere.”* (Sommer, 1996:47)

Børn har altså “medborger-retigheder”, barnets “indre” ses tidligere end før som noget, der har person-karakter, som ligner og er ligesom voksnes indre på de fleste områder. Men, kritiske refleksioner over hvad disse grundlæggende behov er, og om de er “universelle” eller “kulturspecifik”, peger på det problematiske i at begrunde pædagogiske tiltag med henvisning til såkaldte oprindelige behov. Ofte er det jo kulturen selv, der “skaber” behovene, således at denne henvisning til grundbehovene er en slags selvopfyldende profeti, der kan have karakter mere af en politisk tale end et videnskabeligt argument.

*“Krav til hvad børn har brug for, baseret på antagelser om deres behov, udspringer mere af tidstypiske og kulturelle sædvaner om et godt liv for børn end på nogle dokumenterede, naturgivne psykologiske behov hos barnet.”* (Sommer, 1996:50)

Men hvorfor nu denne tale om børn, endda småbørn, behov og udvikling, når vi vil se nærmere efter, hvad voksne lærer og vil lære i vores komplekse tid? Jo, det er jo et spørgsmål, i hvor høj grad vi får noget at vide om pædagogernes syn<sup>37</sup> på læring og det “indre”, når vi ser på deres daglige praksis med børnene. Men sagen er den, at der findes utallige udtalelser om, hvordan forskerne tror, at børnene lærer og udvikler sig bedst, hvor det er sjældent, at der tales om pædagogernes egen syn på egen læring,

---

<sup>37</sup>Dette syn er i høj grad under indflydelse af, hvordan pressen præsenterer, hvad forskerne siger indenfor dette felt. En af formålene med den fornylig oprettede pædagog-højskole er at gøre pædagogerne mere “videnskabelig kompetent”, så de selv kan udarbejde, hvad de mener om tingene, og selv kan iagttage, hvordan magtforholdene o.l. er med til at øve indflydelse på pædagogernes egne valg..

som dette speciale netop har som sit fokus, og som der i empiri-kapitlerne vil blive set nærmere på. I dette afsnit arbejder jeg kun med de data, som almen danskeren antageligvis er bekendt med, via dagspresse, omtale m.m. Og hvordan den medie- og forskningspåvirkede pædagog ser på det lærende barn “afslører” i sidste ende en del, hvordan han/hun selv gerne vil lære. Tror man på blanke tavler, tror man på mange medfødte behov, tror man på det plastiske menneske, tror man at alt ligger i generne, eller tror vi på at vi er født som små “homo sociusser”? Det vil øjensynligt påvirke, hvad vi selv ønsker at blive bedre til og hvordan vi ønsker at opnå denne kompetence. Nogle vil have mere fakta-viden for kvantitativt at berige det indre, andre vil arbejde med psykodynamikker “på egen krop”, for at blive til en bedre pædagog, endnu andre kommer måske “bare” fordi de har *lyst til at lære*. Men nu skal vi jo ikke tyvstarte på interviewene.

Dette “**humanistiske**” hensyntagen til børnenes indre har siden 60'erne spillet en stor rolle i både institutionen, skole og andre socialiserings-anstalter.

Man tager hensyn til “det indre”, hvis vi ved dette udover almen menneskelige “behov” forstår et hensyn til, at en oplagringplads for særegenskaber og særlige livssituationer, der som en **persons historie** påvirker denne indefra, har lov at vise sig i netop denne persons udfoldelse. F.eks. kan personer, der er flygtet fra krigshærgede områder, fortolke visse situationer grundet deres “indre briller” (krigs-skemaer), som farefuldt, selv om det ikke ser ud som det for os andre. Det jeg vil sige er, at der er en stor tolerance i forhold til, at folk, der har haft bestemte, især kriselignende oplevelser til en vis grad må **give udtryk** for det i deres daglige adfærd og handling. I praksis ønsker man at den enkelte har mulighed for at udtrykke sine behov og følelser vedrørende sig selv, andre og hvad der ellers måtte kunne tages stilling til.

Men den danske pædagog vil nok strække sig meget langt i sin hjælp til f.eks. en “sprogløs udviklingshæmmet”, der ønsker at give udtryk for sit “indre liv”. Tolerancen kan nå næsten utrolige højder, når et gælder at “en stakkels skæbne” må få sine “inderste” og medmenneskelige behov opfyldt. Om pædagogen selv har mulighed for at give udtryk for sine egne indre behov og bekymringer er en anden snak (se empiri fra interviewene). Men i forhold til “personaleplejen” i selve institutionerne er det mit indtryk, at der er en begyndende trend med ønsker om supervisions-kurser, og andre personale-udviklende kurser i forbindelse med et personale-weekend, der bl.a. skal give muligheder for, at **de ansatte kan arbejde med deres eget indre i forhold til deres egen professionelle rolle**. Men det er nok også stadig mange steder, hvor dette ikke er på dagsordenen endnu, grundet økonomiske eller måske politiske grunde<sup>38</sup>. Som jeg i en senere kort omtale af den undervisning, som jeg formidler ved VfP, vil uddybe, er jeg af den mening, at supervision er et nødvendigt redskab for personer, der i deres arbejde er i hjælperelationer til andre mennesker. Så pædagogens indre er i allerhøjeste grad et tema, jeg vil komme tilbage til.

### **Hensyn til at have lyst til**

Men tænker vi tilbage på de pointer, Gestalts-psykologien kom med, er det nok ikke

---

<sup>38</sup>En anden grund kan være, at pædagogerne ikke tør at åbne sig, da de selv er “hjælpeløse hjælpere” (her fra Holgersen, 1997), og at der i den pædagogiske verden ikke endnu er tradition for at blotte sit indre, da det kunne stride mod en indgroet *fælles-ånd*, hvor alle skal tænke og føle lige.

noget, der blev talt særlig meget om ved seminarierne. Men paradigme-skiftet fra de hårde til de bløde meninger og data, hvor man ikke mere ønsker udelukkende at kunne være i stand til at forklare/forudse begivenheder, men hvor man mere søger efter at kunne forstå disses mening, har dog indirekte påvirket institutioners og skolers liv. Om det så er videnskaben, der har øvet indflydelse på "folket", eller om det var folket, der påvirkede videnskaben, er et andet spørgsmål, som vi dog her ikke vil se nærmere på. Dette **fokus på mening**, på den enkeltes ret til selv at finde en mening med sit liv, til at folde sit indre ud, har vel mere eller mindre påvirket pædagogerne, imens de selv var unge, eller endda børn selv. Så i den daglige praksis er der hensyntagen til, hvad børnene er motiveret til. Men også i samværet, både med børnene og i blandt pædagogerne, er der bestræbelser hen i mod dialog. Når der forbydes noget, får børnene en forklaring hvorfor og hvorledes det er hensynsmæssig, og man prøver at hjælpe dem med at forstå *at det er bedst sådan og sådan, hvis nu vi er så mange i et rum...* . Det er et forsøg på at give hinanden mulighed for at få **indblik i intentionerne bag** reglerne. Selv over for små børn prøver man at nå hen til en **"indre forståelse"**, en **"indsigt"** om at noget er f.eks. til skade for andre. I hvor vidt en "indre motivation til at lære", en lyst, konation til at tilegne sig viden og/eller færdighed (Wertheimer, her fra Poulsen, 1990), har påvirket dem, der arbejder med læring, synes for mig at se være et dobbeltydigt emne. Man tager særligt hensyn i børnehaven, i SFOer, i små og frie skoler, at barnet "arbejder" med det, det er motiveret til. Men når ungerne bliver ældre, skifter vores, dvs både pædagogernes, forældrenes syn, på det, vi synes, man kan tage hensyn til. Så ældre man bliver, så mere gælder, at man må opnå kompetencer, der gavner i forhold til ydre krav til ens rolle m.m. Senest i 9. og 10. klasse vejer eksterne mål, som et adgangsgivende eksamen, personens fremtidige mulighed for at kunne arbejde mere end hensynet til personens "indre". Selv om man dog mere og mere bestræber sig på at høre efter, når eleverne, studerende m.m. ønsker en anden "læseplan". Det er synd, og måske endda "forkert", hvis vi læser Davydov (1989) eller Newman/Holzman (1996, 1997)(mere om dem i del 2).

Så hvor **retten til de "indre behov"**, hvis vi lige nu ser bort fra at mange af disse indre behov er sociale konstruktioner (Gergen, 1997, Sommer, 1996), anerkendes hos vore mindre eller f.eks. udviklingshæmmede medborgere, må de voksnes indre lyster igennem "fornufts-kontrollen", før de må blive tilgodeset. Barnets udvikling må gerne folde sig ud i leg, den voksne må kun lege for at blive dygtigere til f.eks. at arbejde med børn.<sup>39</sup> Nok om det i denne omgang, også her vil det blive spændende at se på, hvordan pædagogerne selv ønsker at videre- eller efter-uddanne sig. Har de "indre motivationer", som de ønsker tilgodeset?

Men hvor i pædagogernes hverdag spiller **Piaget** og hans teori om erkendelsesmæssig udvikling en rolle? Piaget er nok læst af de fleste på seminarierne, og derfor går mange stadig ud fra, at børnene kan forstå bestemte sammenhænge til bestemte tidspunkter. Især i forhold til springet **fra operationelt til formal erkendelse** er vi tilbøjeligt som pædagoger og også forældre (som mig selv) at anerkende den "kendsgerning", at børn indtil 11 år ikke formår at hæve sig ud over konkrete

---

<sup>39</sup>Den mistro til naturen, den frie leg, det kreative, er et arv fra Freud, som lever i bedste velgående i vore dage. I forhold til den frie læring handler vi i forhold til børn således, at vi, så ældre de bliver, forlænger des mere disciplin i forhold til egne ønsker, drifter og indre lyster. Så ældre vi bliver, så mere skal Kong ratio beherske vores sind og ikke mindst adfærd.

sammenhænge med deres erkendelse. Som før antydte, er problemet i forhold til læring, at Piagets "lære" blev opfattet som en rangordning af viden og erkendelsesniveauer. Indirekte kommer vi hermed til at se op til **abstrakt viden**, og samtidig devaluerer vi således alle de andre former for kompetence, der tilegnes under mindre regelbundne former end omgang med "abstrakte" videnskaber. Dette fokus på at gøre "det indre" abstrakt tænkende, er noget, der spiller en mindre rolle i børnehaven, men som fylder meget mere hos ældre årgange og i forbindelse med voksenundervisning. I børnehaver "bruges" Piaget ved at man forsøger at give barnet muligheder for at udfolde, for at undersøge den fysiske verden m.h.a. konkrete aktiviteter.

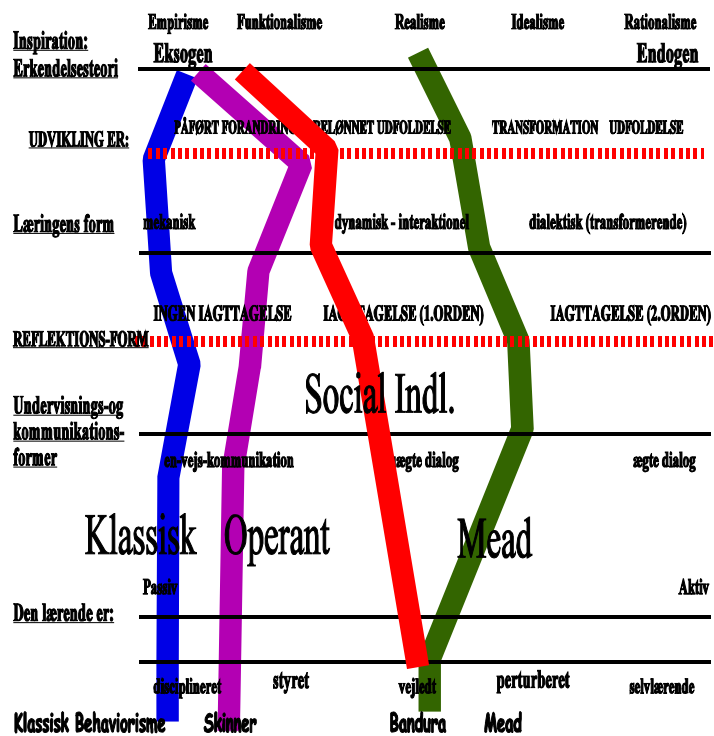
Men dette kunne være en hel undersøgelse for sig selv, at se efter i hvor vidt pædagogerne i deres praksis anvender og tænker med Piagets briller (se dertil Nissen, 1970, Illeris, 1976). Det kommer også an på, hvordan man tolker Piaget. Er vi ud på at påvise, at faserne ikke er universelle, er han et nemt offer. Tænker vi på hans metode, hans "kliniske interviews" med børnene (Burman, 1996), hans betydning for projektpædagogik (Illeris, 1997), er der nærmest pioner-arbejde over denne tætte sammenkædning af egen teori og metode.

Skema-begrebet har især i kognitionspsykologien spillet en stor rolle (f.eks. Neisser, 1976), og vi prøver at tage hensyn til folks erfaringer, erindringer og kulturel baggrund. Vi, og hermed menes den almene pædagog, psykolog, eller andre, der arbejder med mennesker, accepterer, at folk med forskellige livshistorier ser på ting på forskellig vis.

Indlæringsteoretisk vil vi senere tage Piaget-lignende tanker op igen, under et afsnit om konstruktivisme og læring, hvor nogle ser Piaget som første, måske lidt **naiv konstruktivist** (v. Glasersfeld; her fra Rasmussen, 1996).

<b>EKSOGENE TEORIER</b>	<b>ENDOGENE TEORIER</b>
-------------------------	-------------------------

## Læringens forskellige dimensioner

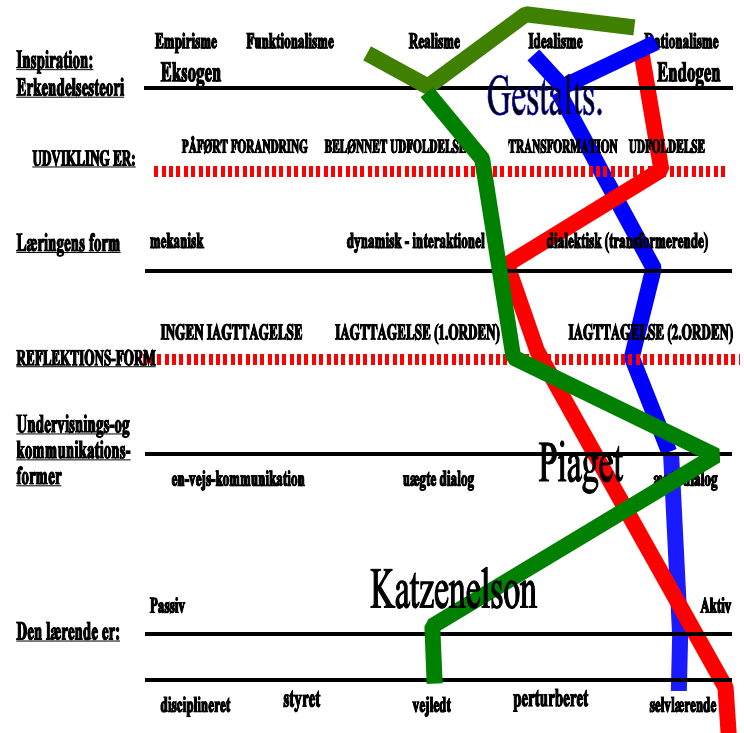


**Klassisk Betingning:** Påført forandring, mekanisk, ingen refleksion, en-vejs-kommunikation, passiv, disciplineret

**Operant betingning:** belønnet forandring, operant, styret, **Social Indlæring:** også indirekte belønnet/accepteret udfoldelse, dynamisk - iagttagende, uægte dialog (underviseren har facit), styret/vejledt

**Mead:** "selvets" udfoldelse i kraft af de andres reaktioner, refleksion, interaktion, iagttagelse af 1. og anden orden, vejledt - i samspil med andre, legende...

## Læringens forskellige dimensioner



**Gestaltpsykologi:** Udfoldelse, dynamisk-interaktion mellem indre/ydre, ægte dialog, perturberet-vejledt, aktiv,

**Piaget:** Transformerende udfoldelse, interaktion, aktiv, eksplorerende, selv-lærende

**Katzenelson:** accepteret udfoldelse, dialektisk-transformerende, iagttagelse af 2.orden, ægte dialog, aktiv, vejledt

Nu har jeg diskuteret såkaldte endogene og eksogene teoriers forhold til læring, og hvordan disse ældre teorier stadigvæk nogle steder øver deres indflydelse. Men nu vil jeg bede læseren hoppe med mig til nyere perspektiver, og hvordan disse tages imod af den pædagogiske verden. Den grafisk mindedede læser kan dog lige kaste et blik på de to grafer, der tager figuren fra side 5 op igen. Det sker her uden at figuren forklares tilbundsgående, men den bliver i de afsluttende afsnit taget frem igen. Her kan den forhåbentlig tale for sig selv, og yderligere anskueliggøre forskellen mellem eksogene og endogene perspektiver.

## Del 2

### Mere tidssvarende teorier om læring

Allerede i indledningen har jeg antydnet, at vi i dag ikke mere er indstillet på at følge een bestemt superteori. Her nævnes ofte Berlin-murens fald som et ydre symbol for

at bestemte superteorier ikke gælder mere, jo nærmest er gået fallit<sup>40</sup>. Men man kunne måske lige så godt henvise til Tjernobyl-katastrofen, der viste os, at vi ikke bare kunne stole på “den objektive videnskab”. Eller måske er det eksplosionen af “Challenger”, der stillede i ret konkret form et spørgsmål om videnskaben, og her de rigtige “hårde” videnskaber som kemi, fysik, astronomi og teknologi, virkelig kan forudsige alt.

Derfor vil de følgende tre delafsnit, der fortæller om hver én (dog ikke homogen) teoretisk retning, ikke fremstå som nye superteorier, men som mulige og tidssvarende måder at se på læring på. Måske vil nogle af disse retninger selv opfatte sig selv som “Columbus æg”. Jeg vil som tyvagtig eklektiker forsøge at “stjæle” dele af hver én af disse retninger, selv om nogle af disse teori-elementer ikke synes at kunne passe sammen, og til trods for, at der i hver af disse tre retningers forsker-fællesskab vil være mange, der direkte vil sætte sig imod sådanne bevidst foretagede kategori-fejl. Alle de tre, **den kulturhistoriske skole** (også kaldt virksomhedsteori), den **radikale og operative konstruktivisme** og nyere udgaver af en gammel bekendt, **social konstruktionismen**, har dog også mange lighedspunkter.

Alle tre retninger opfatter sig selv i alternativ modsætning til de før nævnte teorier. De tror netop at have løst nogle af de gamle teoriers problemer, såsom agnosticisme (Mammen, 1983) og dualismen (Newman/Holzman 1996, Gergen, 1994). De forstår sig som forsøg på at tegne et paradigmeskifte indenfor de videnskaber, der arbejder med mennesker.

Jeg vil prøve på ikke at benytte dem som alt for overskyggende tolknings-briller i forhold til samtalerne med pædagogerne, men samtidig erkende, at de som en god film, en god ferierejse, en god teatertur, en sensuel oplevelse har påvirket min måde at se tingene på. Jeg er barn af min tid, og har derfor tidsafhængige skemaer, der påvirker min erkendelse, dvs farver den. På samme vis vil kendskab til og fordybelse i de omtalte tre retninger have en påvirkningseffekt på min perception af verden, og derfor også når jeg arbejder med data fra interviews.

De tre følgende indfaldsvinkler har hver én et bidrag, jeg her vil *døbe* “tidssvarende”<sup>41</sup>. Alle tre teorier har et indbygget princip om **stadig bevægelse** i sig (dialektik, autopoiesis, social konstruktion). Således synes de forberedt på en ukendt fremtid, med ukendte teorier, der nok ville kunne indeholde elementer fra hver én af disse verdenssyn. Måske vil vi i fremtiden blive bedre til at leve med teorier, der er ikke-dogmatiske og som ikke på forhånd afgrænser mulighederne for udvikling og læring. Faren er, at hvis vi i forvejen ved, hvad målet er, før vi begynder en bevægelse, ved vi ofte ikke, hvad vi skal, når vi har nået dette mål.

Nu skal læseren ikke forvente en fyldestgørende beretning om hver én af disse teorier, men jeg vil prøve at plukke de for besvarelsen af dette specialets hovedspørgsmål (hvad er læring for.. og hvordan ønsker pædagogerne at lære) relevante punkter ud af disse teorier, der hver især ville kunne fylde en bog i sig selv.

---

<sup>40</sup>Om denne fejlagtige overfokusering på, at med murens fald døde Marxismen, se Juul Jensen (1996), der påpeger, at vi ikke engang er rigtig begyndt på at studere Marx.

<sup>41</sup>Man baserer sig ikke udelukkende på “gamle kilder”, men producerer hele tiden nye, mere tidssvarende udlægninger af teorierne. Som det vil fremgå af de følgende tre afsnit, er det videreudviklinger af de oprindelige tanker indenfor den givne “bevægelse”, der forsøges tænkt og anvendt i vores tid.

Men nu til en særlig form for materialisme, nemlig den dialektiske, der især i Danmark og Vest-Berlin, har øvet indflydelse på Universitets-psykologien i de sidste 40 år.

## Kapitel 5:

### Den kulturhistoriske skole - Virksomhedsteori <sup>42</sup>

Det vi taler om her er en gruppe særlige psykologer fra Sovjet Unionen (Vygotsky, Leontjev, Iljenkov, Luria), der har forsøgt at forene psykologi og marxismen. Men, hvis vi ser bort fra at Vygotsky i de sidste 10 år er blevet "opdaget" i engelsk-talende lande (se f.eks. Morss, 1996:Kap.2), er disse forskere/psykologer, jeg tænker på, ikke særligt kendt i de vestlige lande af andre end dem i Dk og Berlin, der har beskæftiget sig med russisk psykologi i de sidste 30 år. Dog synes der at vise sig fremtids-tegn på, at samarbejdet med beslægtede "skoler"<sup>43</sup> kan føre til en yderst frugtbar, og aktiverende vindpust i selve denne psykologiske bevægelse, men også i forhold til dem, det hele drejer sig om, nemlig menneskerne, der på en eller anden måde kommer i "kløerne" på en psykolog. Som jeg vil komme tilbage til, er der i USA nogle, der er begyndt med at læse russiske kilder samtidig med at de udøver en mere praksis-orienteret og folkelig-aktivistisk stil (Newman/Holzman, 1996). Jeg selv har det optimistiske håb om, at diskussioner mellem beslægtede teoretiske standpunkter vil føre til mere end grundforsknings-dialog, dvs vil føre mest af alt til udviklende virksomheder, i fremtiden, eller helst i den nærværende nutid, blandt levende og ikke kun forestillede mennesker.

Jeg vil ikke gå nærmere ind på alle de forskellige udlægninger af f.eks. Leontjev eller Vygotsky, men her kort prøve at forklare, hvordan man her ser på erkendelse og læring. Virksomhedsteorien er en **realistisk, materialistisk teori**, der går ud fra at "**verden er der uanset om der er subjekter der ser den**". Eller med andre ord er virksomhedsteorien en **anti-konstruktivistisk teori**, der går ud fra at subjektet kan forholde sig til et utal af relle objekter, der dog ikke ophører med at eksistere, hvis subjektet lader være med at være i forhold til disse objekter. Netop med udsagnet: "**verden er der**" distancerer virksomhedsteorien sig til de i de næste afsnit nævnte teorier, der arbejder ud fra den anden side af en skala, jeg her vil kalde *realistisk* <---> *konstrueret*. Danske udlægninger (Mammen, 1983) har især interesseret sig for, hvordan menneskers perception adskiller sig fra dyrene<sup>44</sup>. Er der noget særligt i den måde, vi mennesker ser verdenen på? Jo, vi lever i en social, samfundsmæssig struktureret verden, og derfor har mange naturlige fænomener kulturelle betegnelser, og betydninger. Derudover er der mange ting i menneskets omverden, der er skabt af

---

<sup>42</sup>Navnet "virksomhedsteorien" har en ulempe, når man møder andre faggrupper, da virksomhed på dansk forstås normalt i sammenhænge som: "*B&O er en stor virksomhed, en virksomhed er et firma, der har flere ansatte*". Virksomhed her betyder dog "Tätigkeit", "Activity", "Handling", hvorfor navnet, der bruges internationalt, "activity theory", også i det danske sprogrum ville have en bedre genkendelsesværdi end det til misforståelser indbydende navn virksomhedsteori.

<sup>43</sup> F.eks Michael Cole, James Wertsch - Socio-Cultural research (se evt. [www.massay.ac.nz/~AllLock/virtual](http://www.massay.ac.nz/~AllLock/virtual)); her fra Hedegaard, 1994; Jerome Bruner, før omtalte Holzman, der deltager i ISCRAT, den 4. internationale kongres for virksomhedsteori- og lignende retninger, der finder sted i Århus i Juni 1998

<sup>44</sup>Dvs. et forsøg på at tilbagevise behavioristernes pointe: *Betingelser for indlæring er universel gyldig, og de gælder både for dyr og mennesker.*

andre mennesker. Den **virksomhed**<sup>45</sup>, nogle har lagt “ind” i en ting, kan “ses” af andre mennesker, hvis de altså er blevet socialiseret til det samfund, denne “ting” stammer fra.

*“Virksomheden (die Unruhe) er fastholdt i produktet (die Ruhe)”* (Marx, her frit efter Leontjev, 1979). *“En virksomhed er altid indelukket i samfundsmæssige relationer”* (Leontjev, 1979:83)

Menneskets omverden er således ikke kun natur, men i allerhøjeste grad **kultur**. Ønsker mennesket at blive medlem af en given kultur, som i vores samfund ville bære betegnelsen person, må den lære, hvad de forskellige objekter betyder. **Betydning** er her den samfundsmæssige tilvirkelses- og mening-givnings-proces af en given ting, med de forskellige af producenterne tillagte betydninger. Tænker vi f.eks. på en ske, kunne man oplyse et nyt medlem om, hvad man bruger/brugte dette “værktøj” til, og hvornår man var begyndt med at anvende en ske i stedet for at spise med hænderne. Samtidig kunne man reflektere over, i hvilke dele af samfundet man begyndte at bruge skeer, og om brugen af skeer har forandret de skikke for indtagelse af mad i vores kultur. Men, for at det nye medlem har chance for at gøre denne viden til sin egen, må den også have mulighed at gå i et undersøgende forhold til selve en ske. Det vil sige at læringen i forhold til skeen vil blive kvalitativt forøget i og med at den lærende kan, i en aktiv virksomhed, bruge skeen i konkrete situationer. Forbindelsen mellem den konkrete erfaring og historisk overlevering går her hånd i hånd. Det nytter ikke kun at høre om genstandens historie, det nytter hellere ikke kun at lege med genstanden, men begge aktiviteter tilsammen udgør netop det, som af Leontjev (1959) har fået betegnelsen: **Tilegnelse**.

### **Tilegnelse: at gøre viden til sin egen**

Forskellen mellem at sige tilegne i stedet for indlæring har stor betydning. Ved **indlæring** forstås den slags læring, der opnås ved passiv modtagelse, eller betingning. **Tilegnelse** betegner en dobbelt bevægelse, en dialektik mellem det, de sociale andre fortæller eller påvirker én til, og den særlige, unikke måde, én bestemt person forholder sig til bestemte fænomener. Vi kan fortælle hinanden om hvad fodbold er for noget, men har samtidig en personlig relation (“jeg kan lide af se det på TV”; “jeg spiller hver søndag sammen med vennerne”) eller anti-relation (“Jeg kan ikke udstå fodbold”) til det. Det **objektive** og det **subjektive**, **betydning** og **mening** møder hinanden i en virksomhed, hvor subjektet **via aktiv sig forholder sig bygger bro mellem det samfundsmæssige og det personlige**. Erkendelse består altså både af en indsigt, hvordan de andre ser og så på tingen både nu og før, og hvordan man selv har det med dette objekt, dvs hvilke konkrete erfaringer, man har gjort sig med tingen<sup>46</sup>.

*“Mening har den partikulære, lokalhistorisk betingede, individuelle form, som den universelle betydning ikke har. Hvis det er betydning, der gør alle mennesker principielt ens, dvs. af samme væsen, så er det mening, der i*

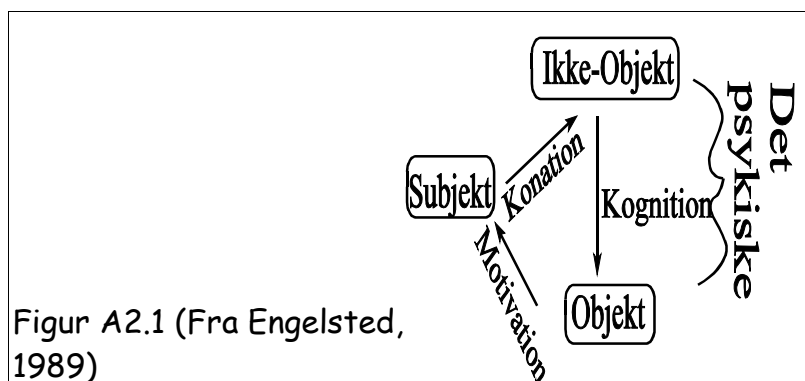
---

<sup>45</sup> **Virksomhed**: En aktivitet igennem hvilken subjektet realiserer en forbindelse til en gen-stand. Virksomheden er en relation mellem en aktiv, målrettet organisme og omverden. (Her fra Engelsted, 1989)

<sup>46</sup> Her tilføjer man et fænomenologisk element til en realistisk, materialistisk teori, der således formår at have plads til en smule idealisme.

*praksis gør alle mennesker forskellige. ... Betydning realiseres altid igennem mening. Mening er broen til betydningerne*” (Engelsted, 1994:109)

Men lige et skridt tilbage. Centralt for forståelse af virksomhedsteorien er dens forståelse af, hvad psyken er. **Psyken** beskrives som det **forhold**, der er i **mellem** et



Figur A2.1 (Fra Engelsted, 1989)

**subjekt** og et **objekt**, eller et subjekt og et subjekt (se dertil en diskussion mellem Døpping, 1996, Mammen, 1996). Den tidligste form for “psyke” kan ses i naturen, hvor “forholdet”

mellem træerne ved Danmarks vestkyst og omverdensbetingelser kan aflæses, da træerne alle står bøjet mod landet, bøjet af vinden og blæsten fra havet. Går vi højere op i dyreriget, kan vi se, hvordan dyrene har en **indre forberedthed** til at bebo visse økologiske miljøer frem for andre, og vi kan se, at dyrene er født til at bo på en mark, flyve, eller kravle rundt i kompostbunker. Det forhold, som ens aner har haft til hinanden og naturen, er lagt som genetisk kode i dyret. Eksemplet med sneharen bruges ofte for at vise, hvad der vil ske, hvis en dyreart lige pludseligt skifter omverden (se f.eks. Hedegaard, 1988).

### (S ⇒ R)<sup>2</sup>

Virksomhedsteorien går ud fra, at mennesker indeholder alle disse forskellige **trin i livets og psykens udvikling** (Leontjev, 1959, Engelsted, 1989, Mammen, 1983). Vores nutidige stadi som selv-bevidst subjekt er en slags **overbygning**, en slags fordobling af den erkendelses-form, som pattedyrene evner. I modsætning til simple impuls-organismer som regnorme er pattedyr i stand til at foretage virksomheder, dvs de kan strejfe omkring, have en “plan” om at overraske et bytte m.m. Så man kan tale om en slags præ-intentionel adfærd, når rovdyret strejfer.

Dyret (*Subjektet*) har en **konation**<sup>47</sup> om at fange noget (et *ikke-objekt*), en lyst til at være jægeren. Når det har fået øje på et bytte, dvs fået en *kognition*, en erkendelse om, at der vil dukke et fangstdyr (et *objekt*) op, vil dette igangsætte automatiserede “fangst-strategier”, dvs dyret vil foretage de manøvre, der hører til dette dyrs medfødte, og til dels tillærte, fangstadfærd. Når dyret først har fået tænderne i selve byttet, kunne resten af denne virksomhed sagtens blive forklaret med simple behavioristiske lovmæssigheder, da konsumet af dette bytte styres af simple S-R betingelser, såsom mad → spyt → knurren. Spiseadfærd er simpelthen **motiveret** af selve det *objekt*, som dyret har fået tænderne i. (Her med inspiration fra Engelsted, 1989, se også figur A2.1). Virksomhedsteorien, der jo også har sine rødder hos Pavlov, fordobler sådan set den gamle læresætning om at stimuli forårsager adfærd, som her ikke kun udføres på refleks-niveau, men også og samtidig som

<sup>47</sup>Se evt. Poulsen, 1990 om konationer.

tankevirksomhed: (S → R)(S → R).

*“Virksomhedens genstand er det virkelige motiv”* (Leontjev, 1979:102)

**Motiver er ikke “bare” noget indre, motivationen opstår i kraft af en virksomhed imellem subjekt og objekt.** Hvor dyret er styret af instinktive spiseadfærdsmønstre, vil mennesket her kunne “stoppe op”, og selv være i stand til at vælge, og iagttage, hvilke handlinger en given genstand motiverer til. Genstanden har udover den almene betydning også en særlig personlig mening for den enkelte. Vi mennesker har ifølge Mammen (1983) en **“menneskelig sans for det konkrete<sup>48</sup>”**, der udover at give os den evne at kunne “se” tingens kultur-historie også giver os mulighed for at se og knytte egne, til dels emotionelle bånd af mere personlig art til en given genstand.

*“Den menneskelige sans for det konkrete er et træk ved menneskets praktisk-sanselige virksomhed, som gør det muligt for mennesket at etablere et forhold til den materielle verdens objekter ..., kort sagt gør det muligt for mennesket at indtræde i de samfundsmæssige relationer og blive “samfundsmæssig”. ... den ytrer sig også som træk i den psykiske genspejling, der efterhånden antager form af bevidst, sproglig og begrebslig genspejling”.* (Mammen, 1983:498,499)

Dvs de handlinger, vi foretager os, skal altid ses i en samfundsmæssig sammenhæng. Hvis vi lige som løven spiste et bytte-dyr råt, ville vi reflektere over denne handling i lys af samfundsmæssige krav om, hvordan man indtager mad, selv om der ikke var andre til stede i skoven, hvor vi fangede haren. *Måske vil vi føle skam, måske vil vi have behov for at tale med nogen om oplevelsen.*

*“En virksomhed er altid indelukket i samfundsmæssige relationer”. (...), en virksomhed indeholder alle menneskers erfaring. ... Bevidsthed er “Mit-Wissen”* (Leontjev, 1979:83 (...) 1979:97)

Virksomhedsteorien har altså i sin danske videreudvikling forsøgt at påvise, på hvilken måde vores, menneskers, eller bedre **personers erkendelse adskiller sig fra dyrene**. Denne særlige måde at se på bevidsthed på må også have pædagogiske implikationer, som dog kun i begrænset omfang har fundet vejen til danske klasselokaler (se evt. Hedegaard, 1996, Mammen/Hedegaard, 1994, Hermansen, 1997).

Her er det lidt interessant, at især Vygotsky er “in” i de engelsk-talende lande, hvor der i Danmark er en aftagende interesse for især virksomhedsteorien, og hvor Vygotsky ikke en gang mere er at finde på grunduddannelsens pensum (de første tre semestre på Psykologisk Institut, 1997).

### **Vygotsky - en præ-postmoderne russer i (bl.a.) New York**

På den før omtalte konference i New York 1997, med mere end 150 personer fra 17 lande, var det tydeligt, at man opfatter Vygotsky og hans skrifter som en **opfordring til at skabe udviklingsmiljøer**, hvor den “legende” aktivitet, også i mellem voksne, er i højsædet. I New York, ved East Side Institute for Short Term Therapy, har man praktiseret forskellige former for social terapi og undervisning, som man bl.a. begrundes med henvisning til Vygotskys indflydelse (Newman/Holzman, 1993, 1996, 1997) - jo man betegner Vygotsky som præ-postmoderne og revolutionær

---

<sup>48</sup>Som, pudsigt nok, bliver kaldt “sansen for det abstrakte” af Katzenelson (1989:51)

videnskabsmand . Men også andre, i nogens øjne måske mindre “flippede” miljøer, fremhæver Vygotskys arbejder (bl.a. Harré, Wertsch, Cole, Rogoff, her fra Morss, 1996) som særdeles relevante for vores arbejde med mennesker, i vores tid.

Vygotsky (1956) stillede sig selv i modsætning til Piaget, men også Gestaltpsykologien, og, naturligvis, behaviorismen. Vygotsky peger på det **interpersonelle “rum” som igangsættende for udvikling af højere mentale funktioner**, og dermed udvikling. Barnets læring er indlejret i en social kontekst, i et samspils-rum med andre, aktive sociale deltagere. Vi lærer ikke først når vi kommer i skolen. Nej, **vi lærer** allerede sociale skikke, og især sproget **som aktiv, ikke endnu særlig erfaren deltager i de sociale processer, vi deltager i**. Vi gør de erfaringer, vi har gjort i det sociale rum til vores egne. “Omvejen” foregår hos mindre børn over det, han kaldte “privat tale”, dvs de benytter sig selv, eller deres fingre, for at konkretisere de tankeprocesser, de prøver at gennemføre. “Privat tale” er vejen til tænkning, og ikke, som Piaget mente, et egocentrisk træk (ibid. Kap.2).

Først tales med de andre, så taler barnet med sig selv som sparringspartner, for til sidst at anbringe “disse taler” i sit indre, som “kun” tænkt, ikke af munden udført tale.

*“In der Entwicklung des Kindes tritt jede höhere Funktion zweimal in Scene - einmal als kollektive Tätigkeit, d.h. als interpsychische Funktion, das zweite Mal als individuelle Tätigkeit, als innere Denkweise des Kindes, als intrapsychische Funktion (Vygotsky, 1987:302, her fra Oerter/Monatada (1995:92)*

Samtidig skulle denne vej, altså fra konkret kendskab over privat virksomhed til personlig erkendelse åbne mulighed for at den enkelte kan påvirke sin omverden også den anden vej, dvs at den enkelte forstår, at også hans/hendes tanke kan føre til konkrete tiltag i den sociale praksis.

### **Zonen for den nærmeste udvikling**

Udvikling drives frem af at blive præsenteret for nye, ukendte opgaver. Undervisning skal være **på vej til den studerendes “i morgen”**, skal sådan set komme udviklingen i forkøbet. Dette benævnes læring i **“zonen for den nærmeste udvikling”**. Dvs den lærende er i en social aktivitet med nogle, der er bedre kendt med nogle af denne aktivitets regler, og de mestrer nogle kompetencer, der er til fordel i denne sociale aktivitet. Som før nævnt, lærer vi sproget ved at deltage i en social praksis med nogle, der bedre til at tale end en selv. **Via kooperative dialoger med de mere erfarne bliver en kulturs kognitive kompetence overført** fra generation til generation. Nyere tolkninger af Vygotsky (Holzman & Newman, 1996) mener, at skolen ofte er det sted, hvor denne “Zone for den nærmeste udvikling” (ZNU<sup>49</sup>) ikke bliver fremmet, men nærmest forhindret. Det er i den frie aktivitet, hvor man ikke er bange for at få “røde ører”, eller på anden vis frygter blamage og kritik, at udviklingen foregår, vil jeg her tolke Vygotsky. Derfor er “rolleleg”, som jeg benytter i min

---

<sup>49</sup> “.. We describe the zpd as the life space in which and how we all live - inseparable from the we who produce it. It is the socially-historically-culturally produced environment in which human beings organize and reorganize their relationships to each other and to nature, that is, the elements of social life” Newman/Holzman, 1996:180). “Denne zone bærer præg af de praksistraditioner, der tidligere har karakteriseret elevernes liv. Hvis undervisningen skal være udviklende for eleverne, må den starte inden for denne zone.” (Hedegaard, 1996:79)

undervisning, netop en ufarlig måde at se nærmere på nogle problematiske forhold. **Vi leger jo, at vi ikke er dem, vi er**, vi bytter måske roller, medhjælperen spiller lederen, lederen spiller forældre, og en spiller barn. En sådan “fri” og befriende (latter-lig) aktivitet formår at give indsigt i førhen svært diskuterbare emner.

*“...Alt det, der omgiver os, og som er menneskeskabt ... er produkt af den menneskelige fantasi og den kreativitet, som bygger på fantasien. (...) I det hverdagsliv, vi færdes i, er kreativitet en nødvendig eksistensbetingelse, og alt, hvad der overskrider rutinens rammer og rummer blot en smule nyt, skylder menneskets kreative indsats sin tilblivelse”* (Vygotsky, 1967:5,7; her fra Davydov, V. (1989:138).

Så for mig at se er Vygotskys pointer yderst relevant, måske især i dag, hvor man accepterer, at både biologiske og sociale faktorer i et samspil er nødvendige ingredienser i udvikling og læring. Det er det sociale, der kælder det indre frem, men det er det indre, der beriger det ydre i og med at det indre også selv har nogle både biologiske og erfaringsbaserede dispositioner. Vygotsky kan blive særlig aktuelt i dag, hvor forskningen vedrørende indlæring, tilegnelse, og undervisning ser på mere end bare rationelle og boglige vidensformer (her tænker jeg på Lave/Wenger, 1991, Kvale/Nielsen, 1997). Han havde øje på, **at læringsprocesser må foregå i en fri virksomhed blandt frie, og aktive individer**. Også måden, vi forsker på, er i Vygotskys tolkning, en vigtig faktor, hvis vores videnskab om psyken skal kunne forbedre virkelige læringsmiljøer i den virkelige verden. Vi skal ikke hele tiden stræbe efter en metode for at forklare virkeligheden, vi skal hellere lære at praktisere metoden som “tool-and-result” værktøj i stedet for, som det ellers bliver praktiseret, som “tool-for-result”-metode (Newman, 1996)<sup>50</sup>. Vi skal indse, at alt, hvad vi gør, skaber den virkelighed, vi har del i, og påvirker de andre på samme vis som de påvirker en selv. Og vi må håbe at de studerende har mod, lyst og indsigt til at være aktiv igangsætter af de sociale processer, de selv er med til at konstruere, vil jeg her tolke Vygotsky lidt frit. Som vi senere vil se, er det en opfattelse, der også deles af social-konstruktionister.

Det synes plausibelt, at man dermed må kræve af den gode skole, det gode pædagogiske miljø, at man dér formår **at skabe mulighed for den kreative udfoldelse af de evner**, og de erfaringer, de i undervisningen deltagende bringer med sig til klasselokalet.

### **Empirisk - Teoretisk viden**

Der er andre “russere”, jeg kunne have nævnt, og især i den pædagogiske debat ville Davydov (1989) og Elkonin (1972) være relevant at nævnte.

---

<sup>50</sup>Denne før omtalte “tool-and-result”- versus “tool-for-result” metode modstilling ligner den pointe, jeg med henvisning til Wertheimer har talt om. “Tool-and-result” og “intern motivation til at lære” er et lige så godt “par” som “tool-for-result” og “ekstern motivation til at opnå”. I førstnævnte er læringen og udviklingen indeholdt i selve handlingen, i sidstnævnte er handlingen et middel for at opnå noget andet, som f.eks. efter femdages arbejde to dage fri, og penge til fritids-fornøjelser. (hør evt. B. Marley (1981): *Work*, på cd: *Uprising*).

Jeg nøjes her kort med førstnævnte, der peger på to slags<sup>51</sup> viden og læring, hvor Elkonin har beskæftiget sig især med lærings-motivationen.

Davydov er med til at understrege, at ren **fakta undervisning**, der baserer sig på at kunne indordne ting i de rigtige kategorier, ikke er befordrende for erkendelses-udvikling. Skal de studerende virkelig få en “indsigt” i de samfundsmæssige sammenhænge, må de støttes i at kunne **se bag om sammenhænge, se på “tingens” historie**, m.h.a. af både teoretisk refleksion og praktiske øvelser<sup>52</sup>.

Det var så foreløbig det, jeg vil fortælle om “activity-theory”. Hvor folkene i Danmark for en stor del arbejder med **grundforskningsproblematiker** (hvis vi ser bort fra Hedegaard m.fl., 1996), er der tradition til at gå mere pragmatisk til værks i USA/NZ (Cole, 1995 Wertsch, 1991, Newman/Holzman, 1996, Morss, 1996). Udover det har jeg det indtryk<sup>53</sup>, at de amerikanske “activity”-teoretikere er mere åben over for at arbejde **sammen med social konstruktionistiske retninger** (Gergen, 1994, Shotter, 1993) og andre “post-moderne” folk. Nu vil jeg springe til en helt anden “boldgade”, til biologiens og sociologiens verden, til systemernes autopoietiske multivers.

---

<sup>51</sup>*Den teoretiske tænkning (viden):..forfølger det mål at reproducere den studerede genstands væsen. ..opstår under analysen af den rolle og funktion, en eller anden særegen relation har inden for et helhedssystem, en relation som samtidig udgør det genetisk oprindelige grundlag for alle dets manifestationer... udtrykker sig først og fremmest i fremgangsmåder for mental virksomhed, og først derefter ved hjælp af forskellige symboler og tegn, e.g. de naturlige og kunstige sprogs midler. Den empiriske tænkning (viden):... udarbejdes under sammenligning af genstande og forestillinger om dem..I sammenligning... udskillelse af en formel fælles egenskab ... klasse ... type ... (diagnose).... genspejler tingenes ydre egenskaber i forestillinger....Et nødvendigt middel til at fastholde empirisk viden er fagudtryk. (Fra Davydov, 1989:139ff)*

<sup>52</sup>Endnu en gang kommer jeg her til at tænke på Wertheimer-inspirerede H. Poulsen (1990), der i kapitlet “om motivationen til at lære” netop påpeger, hvilke indre kvaliteter der må være til stede, når læringen virkelig skal betyde noget.

<sup>53</sup>Indtrykket stammer fra “Unscientific Psychology Conference”, der fandt sted i New York, i Juni 1997. Se evt. Nyhedsbrev Nr 23 for “Center for kvalitativ metodeudvikling” eller [www.psy.au.dk/student/volker/unuk.htm](http://www.psy.au.dk/student/volker/unuk.htm)

## Kapitel 6:

### Konstruktivisme<sup>54</sup> eller “systemiske teorier ”

Hvad er erkendelse og læring ifølge dem, jeg her vil samle under denne overskrift? Måske er det især denne samling teoretikere og praktikere, der har taget paradigmeskiftet alvorligt længe før der var andre, der talte om tiden efter “det moderne”. Fokus er her på **proces**, ikke så meget på substans. Dog er fokus samtidig også på **struktur**, på **funktioner**, der opretholder erkendelses- eller endda livsprocessen<sup>55</sup>. At behandle disse teorier udførligt indenfor det tilladte antal sider i dette speciale vil være umuligt, da der er mange forskellige udlægnings af de samme teorier, og da der er mange teorier, der afviger indbyrdes fra hinanden i nogle grundantagelser eller foki. Læseren gøres hermed bekendt med, at det at samle disse teorier under én paraply, eller dele fra disse teorier, er “bare” min konstruktion, der selvfølgelig kan diskuteres, og evt kritiseres i forhold til, om visse elementer fra den ene teori er kompatibel med nogle andre. Men der mener jeg, at praksis-erfaringer og empiri<sup>56</sup> derfra enten må bekræfte eller afkræfte mine påstande. Eller med andre ord, teoriernes “påstande” må altid være åbne for at lade sig “teste” i praksis.

Men for en generel overbliksskyld her lige et par sætninger om, hvem der er hvem, og hvem der afviger fra hinanden:

For det første er konstruktivisme jo ikke altid lige med systemiske teorier. Det er konstruktivister, der opfatter sig som systemiske tænkere (Luhmann, 1984), imens der er andre, der nok vil have noget imod at blive set som systemiske (f.eks. Piaget, Maturana & Varela, 1986). Ligeledes er der således, som Luhmann i sociologien, systemiske folk i psykologien (T. Andersen, 1996, Schjødt & Egeland, 1991), men der er også systemiske folk, der føler sig mere beslægtet med social konstruktionistiske strømninger e.l. (Madsen, B., 1996, Hoffman, 1991), osv., osv..

Feltet er “grumset”, men jeg vil i det følgende mere eller mindre se bort fra denne uhomogenitet. Vigtigt i nærværende sammenhæng er at påpege, hvilke pointer på det erkendelsesmæssige felt disse teorier kan berige ens pædagogisk-psykologiske forståelse med. Men kort en begrebsafgrænsning:

Under “systemiske anskuelser” forstår jeg teorier/praksisformer, der beskæftiger sig med, eller tænker over, eller forsker i systemer (mennesker), der arbejder, og lever i samvær med andre systemer (mennesker) (f.eks. familie, bofællesskab, parforhold), eller med systemer (organisationer: skole, børnehave, virksomhed), der består af mennesker (personer, ansatte, funktionærer). Man ser ikke

---

<sup>54</sup>Der hersker meget begrebsforvirring omkring begreberne konstruktivisme og konstruktionisme. For at undgå misforståelser vælger jeg at betegne Bateson, Maturana & Varela, v. Glasersfeld, T. Andersen, Luhmann som konstruktivister, hvor imod folk som Mary og Kenneth Gergen, Shotter, Berger & Luckmann regnes af mig, og vel også af dem selv (se Gergen, 1997), til de social konstruktionistiske retninger. Udover det er der nok også nogle, der vil regne Vygotsky, Holzman og Newman til den social konstruktionistiske afdeling af psykologien.

<sup>55</sup>Man tænker i helheder, taler om informationsbegrebet - information er en forskel, der gør en forskel - peger på feedbackprocesser, cirkularitet der må punktereres lineært o.m.a. (her især fra Bateson, 1984, 1979, Keeney, 1983)

<sup>56</sup>Med empiri menes her fortrinsvis kvalitative data fra bl.a. interviews med de studerende pædagoger.

isoleret på et enkelt individ, men inddrager dette individs **relation til andre mennesker og/eller systemer**, når man vil blive klogere på dette individs problematik (f.eks. i forbindelse med en familierapi).

Konstruktivisme betyder:

*“Individets konstruktion af virkeligheden; de processer ved hjælp af hvilke individet privat konstruerer, erkender og tolker virkeligheden”* (Gergen, 1997:311, det er mig der skriver med **fed** skrift).

*“Glaserfelds radikale konstruktivisme bygger på følgende grundprincipper: 1) Det tænkende subjekt modtager ikke viden på en uvirksom eller passiv måde, hverken gennem sine sanser eller igennem kommunikation. **Viden opbygges af det tænkende subjekt i en aktiv proces.***

*2) Tænkningens eller kognitionens funktion er adaptiv i ordets biologiske betydning, og den tjener til at organisere subjektets erfarede verden, ikke til opdagelsen af en ontologisk virkelighed”* (Glaserfeld, 1989/91; her fra Rasmussen, 1996:108, det er mig der skriver med **fed** skrift)<sup>57</sup>.

Dette er jo særlig interessant, hvis vi som her taler om læring. Hvis vi følger denne tanke, kan jeg jo ikke formidle noget, jeg **kan ikke overføre viden**, som jeg har læst eller erfaret mig til, og så “plante” den over i de studerendes forstand. Selv det jeg siger, eller skriver, bliver ikke hørt som det, jeg har ment. Da vi her ikke kan have objektiv viden om en ontologisk virkelighed, må underviserens opgave omformuleres til at opgaven er, **at støtte eleven i selv at opnå viden om sin egen virkelighed**, ud fra de begrænsninger/potentialer, han/hun bringer med sig. Vil jeg mene. Nej, den hørende konstruerer selv det, han/hun hører, og dermed forstår eller lærer. I en tid, hvor de store fortællingers tid skulle være over, synes konstruktivismen lige tilpas som teori, der forklarer, hvordan vi kan støtte systemer i at lære. Læring er en biologisk nødvendighed ifølge Maturana & Varela (1986). Verden er i konstant bevægelse, og således må organismene, der lever i verden, og som selv udfører komplekse bevægelser i tid og rum, hele tiden **lære for at (over)-leve**.

*“At vide er effektiv handlen, det vil sige at fungere effektivt i levende væseners eksistensdomæne. At forklare erkendelse: I. Fænomen, der skal forklares: et levende væsens effektive handlen i sit miljø* (Maturana & Varela, 1986:45). *“I ethvert tilfælde af levende systemers distinktioner konstituerer systemet selv passende handlinger ... bevarelse af liv, og der med viden: levende systemer er kognitive systemer, og **at leve er at vide*** (Maturana, 1990:77, det er mig der skriver med **fed** skrift)

Overført til undervisning vil det betyde, at læring vil bestå i at støtte individerne, og grupperne, og organisationerne til selv at udvide deres egen horisont, deres repertoire af valgmuligheder. Men nu lige et stop op ved **kommunikationsteoriene**, jeg kommer senere tilbage til at diskutere den konstruktivistiske måde at se på læring på. I det psykologiske felt er systemiske eller konstruktivistiske teorier ikke lige dem, der fylder aller mest i landskabet. Det er især indenfor familierapien og i organisationspsykologien, at man har tænkt og anvendt den systemiske metode.

---

<sup>57</sup>Som før sagt er der en stor forvirring om brugen af hhv begreberne konstruktivisme og konstruktionisme (se evt. Kvale, 1992; Gergen 1997:291). Desuden findes der forskellige slags konstruktivismer. Der er Piagets “naive” udgave (Rasmussen, 1996), der er en radikal (V. Glaserfeld, her fra T. Andersen, 1996, Maturana, 1990), og en operativ udgave (Luhmann, 1984; Rasmussen, 1996:129ff).

Bateson (1984) og Watzlawick, Beavin og Jackson (1967) er dog navne man møder som psykologistuderende, uanset om man har et særligt interesse for systemiske tilgange eller ej. Kommunikationsteoretiske aksiomer (ibid) såsom:

*“Man kan ikke ikke kommunikere” (ibid:53); ... Hver kommunikation har et indholds- og et forholdsaspekt, i at det sidste klassificerer det første, og derfor er en metakommunikation” (ibid.:56); ... “Menneskelig kommunikation er både af analog og digital art” (ibid.:68),*

er kendt og vel også accepteret af alle, der arbejder kommunikativ med andre mennesker<sup>58</sup>.

Man ser på mennesker med psykiske og sociale problemer ikke som personer, der besidder dette problem. Man ser efter i hvilke relationer dette problem opstår, og i hvilke sammenhænge dette problem har mindre vægt, eller endda i hvilke konstellationer af samspil med andre dette problem ikke optræder. Hvis én i en familie har et psykisk problem, arbejder man ikke med personen alene, men med de systemer, som han har tæt og jævnlig omgang med (f.eks hans familie, skole, nærmeste venner). Personer er per definition (hvis vi ved person forstår et menneske, der er bevidst og accepteret medlem af sin kultur) altid i relation til andre. Alt hvad personer foretager sig, gør de i relation til andre, selv om disse andre i nogle momenter kun er “indre forestillinger”. Relationer til andre, der er forstyrret, f.eks. i doublebind-forviklinger, kan påvirke personens måde at erkende verden på. Her kommer den konstruktivistiske pointe frem, nemlig at **vi alle skaber vores egen erkendelse af verden**. Det, jeg ser, er det jeg ser, og ser ikke nødvendigvis sådan ud, når du ser på denne samme “ting”. De erfaringer, som jeg har gjort mig i livets løb, bestemmer, hvad jeg kan se og få øje på, og hvad jeg ikke kan forstå. For konstruktivistiske/systemiske teorier er det naturligt at betvivle begreber som “objektivitet”, da den, der måler, vejer, jo netop selv skaber sin egen erkendelse.

*“Ethvert menneske har en perception af den situation, som personen “hører til i” . Denne perception er den pågældende persons “virkelighed”. Et andet menneske har i samme situation også en opfattelse af “virkeligheden”, men den ..er den specielle persons “virkelighed”. “Virkeligheden” eksisterer kun som en “virkelighed” for den der perceperer den. Samme “ydre” situation kan være/blive til mange “virkeligheder”. Ingen “virkelighed” kan siges at være bedre end de andre. De er alle lige “virkelige” (Andersen, 1996:41)*

Jeg kunne have taget lignende citater fra andre publikationer indenfor dette felt, da der er en bred enighed om disse udsagn hos de fleste (Maturana & Varela, 1986; Morin, 1990). Pointen er, at det, som systemet erkender, er det, systemet selv konstruerer. Og det har, som før sagt, implikationer i forhold til om man overhovedet kan tale om at overføre viden fra den ene til den anden person. Det kan vi ikke. Vi er faktisk **lukkede** overfor hinanden, og kan “kun” gensidig inspirere hinanden, eller fortælle hinanden om det, vi ikke selv kan se (f.eks. Når a siger til b: Du er sort på næsen.). Som vi senere vil se, kan Luhmann (1984) opfattes her som endnu mere ekstrem, da han direkte påstår at bevidsthedssystemer ikke kan kommunikere, kun

---

<sup>58</sup>Det er bl. a. kommunikationsteori, jeg underviser pædagogerne i. Selv om undervisningen støtter sig også til nyere litteratur om emnet (Ahlgren, 1993, Alrø, 1996, Katzenelson, 1994), er den nyere litteratur ofte med henvisninger til før nævnte kilder.

tænke det, de selv skaber (også det kommer jeg tilbage til). Men nu vil jeg præsentere nogle få, af mig udvalgte, begreber, der har haft i det mindste stor indflydelse på hvordan *jeg* ser på læring og erkendelse i et konstruktivistisk/systemisk lys.

De begreber, jeg om lidt vil præsentere, stammer fra Neurobiologen **Maturana & Fysikeren Varela** (1986), sociologen Niklas Luhmann (1984) med implicit inspiration fra **Bateson** (1984), og anvendt i vores, det psykologiske felt af bl.a. T. **Andersen** (1996) og Schjødt & Egeland<sup>59</sup>.

Centrale for forståelsen af disse systemiske og konstruktivistiske anskuelsers måde at forstå læring på er begreberne **perturbation, dobbelt kontingens, autopoiese, og system**. Der er nok mange andre, men her vil jeg nøjes med at koncentrere mig om disse fire, der af mig selv opleves som hjælpsomme, når jeg f.eks. planlægger en undervisningsaktivitet, eller tænker over læring.

### Systemer

Jeg vil tage dem baglæns. Hvad menes der med systemer?

*“Et levende autopoietisk **system** er en sammensat enhed, hvis organisation kan beskrives som et lukket netværk, produceret af komponenter, som med deres interaktion opbygger produktionsnetværket, som producerer dem, og specificerer sine udvidelser ved at bygge grænser i sit eksistensdomæne.”* (her fra Maturana 1990:7.6) *“**Systemer** er kendetegnede ved at være lukkede, selvrefererende og autopoietiske. Det betyder, at enhver enhed, som anvendes i et system, må konstitueres af systemet selv”.* (Luhmann, 1992:15). *“Der findes ingen repræsentationer for omverdenen (sådan som den er) i systemet. Der findes kun systemets egne konstruktioner. ... Erkendelse er mulig, ikke til trods for, men i kraft af, at systemet ikke er i stand til at optage kontakt med omverdenen.”* (ibid.:16)

Men hvad er det for nogle systemer, der her tænkes på. Maturana & Varela (1986) havde selv egentlig kun fokus på **biologiske systemer**, men de kommer til at berøre psykologiske emner ved deres påstand om at erkendelsen har en biologisk “foundation” (Maturana, 1990). Hvor man tidligere i systemteoriene talte om at den enkelte organisme tilpasser sig omverdenen, er det her **organismen, der konstruerer sig selv i livets strøm**. Det betyder, at en organisme, for at bestå, og for at blive ved med at leve, må opnå en vis **lukning** i forhold til omverden<sup>60</sup>, dvs den må kunne foretage **systeminterne funktioner uafhængig af omverden**. Maturana og Varela bruger hjernen som en forklaring. Det er ikke de ydre impulser, der bestemmer, at neuroner sender og modtager elektrisk-kemiske system-interne meddelelser, der er

---

<sup>59</sup>Jeg ser altså bort fra Kybernetikeren Norbert Wiener, General System Theory (Bertalanffy), Informationsteoretikeren Shannon, og computer-manden von Neumann. Ligeledes vil von Foerster, von Glasersfeld og Piaget kun optræde i og med at de har haft indflydelse på dem, som jeg nævner.

<sup>60</sup>I biologiens verden består denne lukning rent fysisk af cellemembranen, eller huden, i sociale systemer er det institutionens udgang/indgang, uniformen, trikoten, i den sidste ende en fælles mening, en enighed vedrørende forståelse af tegn, der betegner, hvem der med, og hvem der er uden for. Så hjælpsom dette begreb om lukning kan være, når vi taler om erkendelse, så kan denne tendens til at lukke andet ude også ses i sammenhænge, hvor det ikke altid vil være hensigtsmæssig (f.eks. når danskerne begynder at tale om, at der ikke er plads til bestemte og for mange flygtninge i vores land). For flygtningene o.l. kan alene hudfarven være bestemmende for, om de bliver lukket ind i et socialt system eller ej. Men det må vi diskutere en anden gang.

sådan en hjerne bliver ved med at fungere som en hjerne. Således vil enhver system forsøge at blive ved med at **gen-konstruere sin egen virkelighed**. Og den del af omverden, som systemet tager kontakt til, vil på en eller anden måde blive del af systemet, som f.eks. kaninens gravede gange kommer til at høre til kaninens systemskabte verden.

Luhmann går et skridt videre. Han lod sig inspirere af bl.m.a. Maturana & Varela, og udvider gyldighedsområdet for deres begreb, autopoiesis til også at være gældende for **psykiske og sociale systemer** (Luhmann, 1984). Alle systemer følger mere eller mindre samme lovmæssighed. Alle systemer er ifølge Luhmann lukkede. De skaber sig selv, deres egen erkendelse, og deres egen erkendelse skaber omverdenen.

Men deraf følger at alle systemers perception af "virkeligheden" må ind-beregne, at de ikke ser alt. At deres "udsnit" af virkeligheden har "**blinde pletter**". Omverdenen er jo altid større og mere kompleks end systemet, og deraf følger, at et selv skabende system har valgt noget ud fra omverden til at være del, og noget af omverden til at være fra-valgt-del. I og med at vi har foretaget disse valg, vil vi automatisk komme til at overse andre valgmuligheder, som vi således ikke har forholdt os til, og som således, i vores daglige perception af os selv og virkeligheden, vil optræde som blinde pletter.

Den danseglade og musikeren har en forskellig oplevelse ved at gå til koncert. Musikere klager ofte over, at de ikke - mere - formår at "bare" nyde musikken, når de er til koncert. Nej, de perceperer hvordan musikerne spiller, om de er dygtig, om musikstykkerne er svært eller nemt osv. Den danseglade til gengæld bedømmer sin oplevelse efter, om musikken indbyder til dans, om de andre publikummer også har lyst til at danse, osv.

Eller et andet eksempel: Når jeg arbejder i min køkkenhave, og jeg ser at regnormene trives, ser at jorden er blød og frugtbar, og jeg glæder mig til at lade mig opsluge af dette arbejde, så vil en ven fra byen, der bor på tredje etage i en to-værelses lejlighed, have en anden perception end jeg har. Han/hun vil måske "se" at skoene kan blive "sumpet", at man får "brune" knæ af at luge osv, hvor jeg som gartner på den anden side ville være bange for at lade hende luge gulerøderne, da hun måske ikke kan "se", når ukrudtet er en "morgenfrue" eller en "cannabis-plante" eller bare en "mælkebøtte" eller "padderok". Ville vi få besøg af én person mere, der arbejder med urter, vil denne person igen har et andet forhold til padderok: i modsætning til mig, der vil af med "padderok"-planterne, vil urtemanden straks tænke på padderokkens gavnlige virkninger mod svamp, ringorm og lignende problemer. Vi ser alle noget tydeligere end noget andet. "Bivirkningen" er, at vi derfor er mindre opmærksom på andre ting, som i eksemplet den anden, vi er sammen med, til gengæld har et særligt øje på. Eller vi kan se forskellige betydninger i samme ting eller aktivitet (Padderok for by-mennesket = en grøn plante; for haveejeren = et ukrudt; for urtemanden = en lægeurt). Kun kommunikation kan i dette tilfælde gøre hinanden opmærksom på de planter, der ikke skal luges væk, på de sko, der vil snavse bilen til, på det ukrudt, som kan bruges til at pudse sølvtøjet (Padderok på tysk = Zinnkraut) med.

Der er mange, der bliver forskrækket af udsagnet om at **alle systemer er lukkede**. De peger på faren for agnosticisme og relativisme, hvor alt kan være lige meget. Og det er lidt frygtindgydende at måtte erkende, at **alle mennesker er helt alene med deres egen erkendelse af verden**. De kan måske ikke engang være sikkert på, at verden er derude. Jo, det kunne man jo frygte. Men for mig at se er antagelsen om,

at enhver skaber sin egen erkendelse, også med til at give os et mere nuanceret syn på, hvad der virkelig foregår i mellem os. Og i før nævnte eksempel med de "blinde pletter" er det jo tydeligt, at vi ved samvær med andre har mulighed for at se noget, vi ellers ikke ser, i kraft at den anden peger på det, vi ellers ikke kan se. Men Luhmann taler jo ikke kun om ét system. Der er mange. Vi selv er et, men samtidig er vi også del af større systemer. Der vil altid være noget, der er større end systemet. Derfor er kontakt med andre systemer en nødvendighed, hvis systemet vil udvide sit repertoire og ønsker at udvide sit kendskab til den omverden, systemet vælger at koncentrere sig om.

Denne systemiske tænkemåde ser verden som uendelig komplekst. Systemer vælger at lukke sig omkring enkelte dele af denne uendelige kompleksitet, og danner indenfor systemets egne grænser deres egen kompleksitet, deres eget samspil af systemets interne komponenter. I et biologisk system er det organerne, blodlegemer, celler, enzymer o. m.m., der spiller sammen i et komplekst system, hvor imod sociale systemer dannes ved at mindst to bevidsthedssystemer oplever et dobbelt kontingent forhold, der via kommunikation danner sig som socialt system, da deres udvekslinger hurtigt vil *betinge*, på hvilken måde dette sociale systems autopoiese skal blive holdt i live<sup>61</sup>.

Men, ifølge Luhmann, kan det ene system egentlig ikke forstå det andet, de kan kun være hinandens omverden for hinanden. Det andet system kan se mine blinde pletter, og jeg ligeledes, og via kommunikation kan vi dermed udvide hinandens videnshorisont. Det er netop det, familierapeut T. Andersen (1996) arbejder med. I og med at man kan tale om samtaler, imens man samtaler, dvs to terapeuter taler med hinanden om, hvad de synes er klientfamiliens dilemma. Derefter taler den ene terapeut med to af familien, hvordan de tror, de to andre medlemmer vil opfatte X, osv., **Man skifter hele tiden perspektivet**, ud fra den overbevisning, at hvis alle systemer selv skaber deres egen erkendelse, kan der ikke være een objektiv sandhed. **Ingen teori, påstand eller udsagn er mere rigtig end end anden.** Men man kan altid blive lidt klogere ved at høre på en anderledes forklaring. Man "genskaber" en del af verdens kompleksitet, ved skiftevis at lytte til forskellige perspektiver i forhold til ét bestemt emne. Hvis vi alligevel ikke kan skabe én bevidsthed, kan vi lige så godt **lytte** til forskellige af slagsen.

De andres udsagn er ukendt land for én. Vi står overfor valget, vil vi lytte eller vil vi ikke lytte til noget, vi ikke kender. Enten går vi i forhold til det nye, og forandrer dermed os selv, eller vi afviser det "nye", og tror dermed at vi forbliver den, vi er. Fakta er, at vi bliver til den, der valgte fra, og det er en ny situation til trods for, at vi valgte det nye fra. Det nye for denne person vil blive at se sig selv som den, der ikke valgte det "nye". Det er ikke på forhånd afgjort, om det at vælge fra eller til er udviklende, men det er så afgjort vigtigt, at personer føler, at de selv har valgt og besluttet det, de har valgt. Og det er måske een af de vigtigste læringer, der ligger i at se på konstruktivismen, nemlig den erkendelse af, at det **bedste vi kan lære folk er, at de bliver i stand til selv at vælge og beslutte deres egen udvikling, aktivitet,**

---

<sup>61</sup>f.eks uden bold ingen fodboldkamp, uden kamp er der fare for at det sociale system: klubben, **ikke** fortsætter sin autopoiese. Tænker vi fodboldspillet historisk, har de første møder mellem personer, der har leget med en læderbold, defineret denne sports grundpille, nemlig at man spiller, eller opretholder dens autopoiese m.h.a. af en bold, med- og modspillere, m.m.

**ja liv**<sup>62</sup>.

Men nu til det næste begreb, der har inspireret mig siden jeg mødte begrebet for første gang ved en forelæsning af J. Rasmussen om lukkede systemer i pædagogisk psykologi i foråret 1994.

### **Autopoiese**

Jeg har før nævnt noget om at systemer er lukkede, dvs de afgrænser sig fra en endnu komplekser omverden ved at danne deres egenkompleksitet, og om at systemer **selv skaber deres erkendelse, og dermed omverden**. Ligesom i strukturalismen er det et indre program, der styrer vores erkendelse, og dermed det, vi er i stand til at lære (her fra Gergen, 1997:48).

Her spiller begrebet autopoiese (**selv-skabelse; selv-reference**) en stor rolle, når man vil forstå, hvad der på spil, når systemer danner sig selv, og overlever. Maturana & Varela (1986) har, som sagt, arbejdet med at påvise et biologisk grundlag for erkendelse, og det har ført i den biologiske verden videre til undersøgelser vedr. om og hvordan celler kommunikerer med hinanden (Hoffmeyer, 1993). Pointen er, at måden, en organisme, et organ, en celle fungerer på, bestemmes ikke af ydre input, men udelukkende af **systemets egen indre struktur**. Strukturens handlingsrepertoire har dog mulighed for vækst, i og med at et autopoietisk system evner at iagttage sig selv i sine operationer<sup>63</sup>. Luhmann (1984) førte, ligeledes som før sagt, dette begreb et stykke videre, i at han tager det med sig til sociologien. Nu er det sociale og psykiske systemer, der er tale om. Også de danner sig som autopoietiske, selvrefererende systemer, der er afgrænset i forhold til omverden. Med dog med den forskel, at det er mening, ikke biologiske funktioner (som simpel overlevelse), der er med til at danne og lukke systemerne. Dvs for Luhmann er personer, som han omtaler som psykiske systemer, **meningssystemer**, og det samme gælder for sociale systemer, f.eks. institutioner, foldboldhold, eller skoleklasser. Der er altid en overordnet idé med at vi mødes, og samarbejder inden for visse systemiske sammenhænge. Så længe systemet har en mening (et foldboldhold vil gerne spille fodbold og møde modstandere), bliver det ved med at eksistere (dvs folk møder til træning, kamp, etc og holder dermed systemet: foldboldhold i live). Schein (1990) påpeger det vigtige i at organisationer er klar over, hvad deres "**primary task**" er. Det behøver ikke at betyde, at målet er statisk. F.eks. kan "vennerne" jo stadig mødes, selv om de er for gamle til elite-idræt, samtidig med at de som klubbens bestyrelsesmedlemmer gør det muligt, at systemet foldboldklub bliver ved med at eksistere.

Kan vi så overhovedet tale om læring hos autopoietiske systemer? De er jo lukkede. Og strukturdeterminerede (Maturana, 1990). Jo, verden er i bevægelse, og det psykiske system, eller det sociale, er nødt til at være i bevægelse for at bevare sin organisation som det, det er. Foldboldklubben skal møde op til kamp, også i næste uge, slå græsplanen, sælge billetter for at blive ved med at være en foldboldklub.

---

<sup>62</sup>Om vi så får lov til det, er nok et politisk spørgsmål. Er det "politisk korrekt" at udvikle sig, når man er blevet voksen (et spørgsmål bl.a. Newman, 1996, stiller)?

<sup>63</sup>Her finder jeg at autopoietiske systemer, der iagttager sig selv, er beslægtet med det, det berømte Kierkegaard-citat om selvet, der er et forhold i og med at det er i forhold til sig selv, giver udtryk for.

Professoren må skrive nye bøger, og holde forelæsninger, ellers er han i fare for at blive til en forhenværende med denne rolle. Men derfor er professoren ikke den samme, efter han har været til en spændende konference, eller efter han har påvist noget, han længe ville påvise. **Læring er gen-etablering af balance**, hvor systemet formår at leve med en forandring, med noget nyt, der i nyhedens øjeblik stadig virkede forstyrrende og ubalance-skabende. Tankegangen er ikke langt fra Piagets ideer om equilibrium, accodation og assimilering (her fra Berk, 1990, Rasmussen, 1996).

Psykiske og sociale systemer har til fælles, at de udvikler sig mh.a. af kommunikation, de skabes ved hjælp af mening (*Sinn* (Luhmann, 1984)). Ved at udsætte sin egen erkendelse for andres ører, ved at lytte til andres konstruktion af disse andres virkelighed kan vi opleve forstyrrelser, irritationer<sup>64</sup>, der netop tvinger os som systemer til at forholde os aktivt til selve situationen, vi er havnet i.

*“.. (1) socialisation er selvsocialisation, og kommer altså ikke i stand i form af en overførsel.(2) Den frembringer via udløsningsbetingelserne et mangfold af systeminterne former, f.eks. i en familie, der på trods af ensartede betingelser frembringer meget forskellige børn. (3) Den fører til trods heraf ikke i en tilfældig retning, og muliggør derfor, at mennesker til trods af selvreferentiel lukkethed, trods uigennemsigtighed og trods høj strukturel forskellighed kan indstille sig på hinanden. (4) Deltagelsen i sproglig kommunikation med dens markante, fascinerende formverden er nøgleoplevelsen for, hvad enkeltbevidstheden tænker derved” (Luhmann, 1994:172)*

Et autopoietisk system lærer altså ved at blive ved med at være det, det er i forvejen. **Dets autopoiese er bestemt af dets struktur**. I den virkelige verden vil det betyde, at pædagogen kommer som et autopoietisk system, et læringssystem, og deltager i et større autopoietisk system, klassen, hvis “primary task” er læring og udvikling af kompetencer.

For underviseren, der således er afskåret fra direkte at kunne iagttage, hvad kursisterne tænker og ønsker at blive bedre til, er det derfor eneste mulighed, at han via **kommunikation** gør de enkelte kursister bekendt med hinandens syn på virkeligheden. Denne kommunikation med og i mellem deltagerne skaber det større system, klassen, men dens egne regler og skikke for, hvad og hvornår “man” må tale om hvad. Således er læringssystemets virkelighed skabt, næste skridt for underviseren må så være **at irritere**, hvis man tager Luhmann bogstaveligt.

I og med dannelsen af klassen som læringssystem, dvs en samling pædagoger, der samler sig for at lære, skaber systemet samtidigt de studerende. Deltagelse i klassens aktiviteter er således samtidig en autopoietisk proces for den enkelte, i og med at deltagelse fører til, jo nærmest kræver den enkeltes “helhjertede” og aktive identificering med rollen som studerende. Men det vil jeg komme tilbage til om lidt, efter jeg er kommet lidt nærmere ind på begrebet dobbelt kontingens, som ifølge Luhmann (1984) er grundlaget for skabelsen af sociale systemer.

---

<sup>64</sup>“Irritation er en systemspecifik tilstand, der, på samme måde som f.eks. en overraskelse, kun kan optræde takket være den rekursive sammenbinding af operationer og strukturer, med hvilke systemet reproducerer sig selv” (Luhmann, 1994:172)

### **Dobbelt Kontingens<sup>65</sup>**

Med begrebet dobbelt kontingens har vi nu bevæget os helt hen til Luhmanns anderledes syn på erkendelse og kommunikation. Begrebet er en indirekte **kritik af Habermas' tale** (her fra Katzenelson, 1994:kap.3) **om konsensus**, argumentet og intersubjektivitet. Luhmann (1984) er ikke bange for benytte begrebet "black box" for at udtrykke, **at han ikke tror på, at bevidsthedssystemer kan sende direkte til hinanden**. Det kan de kun ved at deltage i kommunikationssystemer. Vi opnår ikke en fælles forståelse. Eneste fælles forståelse er, at vi erkender, at vi erkender og konstruerer alene, vil den konsekvente udlægning af Luhmanns tanker vel være, da bevidsthedssystemer kun kan tænke, og kommunikationssystemer kun kan kommunikere.

Når to mennesker mødes, står de hver især over for den kontingente<sup>66</sup> situation at kunne vælge, om de ønsker at indgå i en kommunikationsproces med pågældende, og i givet fald, hvordan, om hvad osv. Men denne situation består to gange, for begge parter, og når den første har taget mod til sig, og kommunikeret noget til den anden, vil mulighederne for tilslutning, spørgsmål eller afvisning være til stede, og øges i takt med kommunikationens kompleksitet. Hele tiden må det blive sikret, at sidste kommunikation er blevet forstået af det andet system, som der kommunikeres med. **Sociale systemer opstår i kraft af dobbelt kontingente forhold**, hvor begge eller flere parter hele tiden checker efter, om de nu har forstået den sidste kommunikation.

*"Sociale systemer opstår imidlertid ved (og kun ved), at begge parter erfarer dobbelt kontingens og ved at ubestemmeligheden af en sådan situation for begge parter i enhver aktivitet, som finder sted, giver strukturdannende mening. ... Det er nemlig ikke sikkert, at ego ser hos alter og alter ser hos ego det samme det samme. Begge kan vælge sig selv anderledes, og dermed også deres forståelse af alter, der også lever med sin egen kontingens og dermed "tvang" til at vælge "ud". Vi skaber hele tiden hinanden og os selv. ... I kraft af dobbeltkontingensen må vi finde en fællesnævner, der også kunne være en anden, der holder os midlertidig sammen, som et socialt system"* (Luhmann, 1994:95).

Luhmanns popularitet især indenfor pædagog-kredse er overraskende ved første øjekast. Hvorfor skulle disse praktikere dog interessere sig for en abstrakt teori. Men måske er det især dem, der i deres daglige praksis arbejder med personer, der har oplevet dobbeltkontingensen i virkeligheden og oplever det næsten som befriende at møde en teori, der sætter ord på denne paradokse situation. I samværet med "brugerne", dvs børnene, de udviklingshæmmede e.a., er det netop åbenheden hos pædagogen (og brugeren) for indgå i dialog (for at punktuere en dobbeltkontingent

---

<sup>65</sup> "Jeg gør, hvad du vil, hvis du gør, hvad jeg vil. Jeg lader mig ikke bestemme af dig, hvis du ikke lader dig bestemme af mig. Dette sociale system grunder sig følgelig på instabilitet. Det realiserer sig derfor nødvendigvis som autopoietisk system". (fra Luhmann, N. - Sociale Systemer, 1994:106), Munksgaard (på disketter).

<sup>66</sup> "Definition af kontingens - **Noget er kontingent**, når det hverken er nødvendigt eller umuligt, som altså er sådan, som det er (var havde været), kan være, men også er anderledes muligt (6). Begrebet betegner følgelig noget givet (erfaret, forventet, tænkt, fantaseret) med henblik på noget muligt andet; det betegner genstande i horisonten af mulige varianter. (Luhmann, 1984, her fra Luhmann, 1994:92)

situation), der står centralt i den daglige *sam-tale*..

Pædagogen prøver at forstå, hvad lille Peter på tre år ønsker, og han/hun accepterer - ubevidst? - at meddelelserne mellem de to må afprøves, eftercheckes, dvs de må blive **iagttaget** således, at begge parter kommer til en forståelse, der indbefatter refleksion også over den andens meddelelser. Samtidig vil de via kropssprog og måske også fysisk i rummet afgrænse sig midlertidig fra det omgivende system, børnehaven, der defineres af disse to som omverden. De er indgået i en fælles kommunikation, dvs de danner sig midlertidig som socialt system. At danne og forblive et socialt system kræver således vedvarende aktivitet, hvor der hele tiden efterprøves om systemet stadigvæk eksisterer, dvs om det skaber sig selv og sin omverden. Så det er ikke enighed og konsensus, der bringer os sammen, men tværtimod erkendelsen at den anden ser verden anderledes end vi selv gør, samtidig med at det, han/hun "ser" sammen med mig, er noget andet, end endnu andre ville kunne se.

Denne **erkendelse af epistemologisk ensomhed**, der i 50'erne stadig kun var forbeholdt Sartre- og Kaffka-læsere, er i dag et næsten almen anerkendt faktum, - det behøver man ikke at være konstruktivist for (se Giddens, 1991). Men hos Luhmann fører denne erkendelsesmæssige ensomhed, der ligger i at vi selv skaber os selv som det bevidsthedssystem, vi er, og at vi erkender, at en anden står over for lige så mange valgmuligheder end én selv, ikke til afmagt og frustration, men til dannelsen af sociale systemer. Omverdenen er komplekst. Ingen ved på forhånd, hvad en fælles aktivitet med en anden vil føre med sig. Denne konfrontation med andres synspunkter, og den samtidige blottelse af egne tanker kan medføre a) dannelse af sociale systemer, og b) bidrage til læring og udvikling for den enkelte (som er tema for næste afsnit).

*"Et socialt system bygger ikke på, og er ikke henvist til, at de systemer, der står i dobbelt kontingens til hinanden, kan gennemskue og prognosticere hinanden. Det sociale system er netop et system, fordi der ikke gives nogen basal tilstandssikkerhed og ingen derpå opbygget adfærdsforudsigelse. Kun de deraf følgende uvisheder i relation til deltagerens egen adfærd bliver indskrænket (=struktureret) gennem systemdannelse"* (Luhmann, 1994:95).

Som underviser ville det betyde, at jeg må møde den anden som én, der har mulighed for at fravælge mig som kommunikationspartner. Så jeg må udvise interesse og lyst til at iagttage den andens udtryk. Og samtidig være villig til at lade mine egne ytringer være genstand for undersøgelse, spørgsmål og refleksion. Luhmann (ibid., kap.3) taler selv om at det **at udvise tillid**, det vil sige det, at præsentere sig åbenlyst for den anden via kommunikation, er startpunktet for alle sociale systemer.

*"Vil du se verden i mine øjne, - så vil jeg gerne høre hvordan du ser på det: Skal dannelsen af sociale systemer overvinde en altid tilstedeværende angsttærskel, er tilsvarende "til trods"-strategier påkrævede. ... Tillid er strategien med den største rækkevidde. Den, som tilbyder tillid, udvider sit handlingspotentiale betragteligt. ... Tillid må være kontingent, det vil sige frivilligt opnået. (Luhmann, 1994:108)*

Så hvor man først kunne få det indtryk, at denne operative konstruktivisme vil ende i den rene solipsisme/relativisme, er der slutteligt tegn på, at de omvendte bliver resultatet i denne Luhmann'ske tænkning. Kommunikation er vores eneste mulighed, hvis vi som social eller psykisk system vil kunne danne meningsgivende midlertidige strukturelle koblinger med andre systemer, der dermed sørger for, at vi som system

ikke går i stå, men bliver ved med at skabe os selv. Så den dobbelte usikkerhed, den dobbelte oplevelse af en kaotisk kompleksitet er netop den situation, der forårsager dannelsen af de omtalte systemer. De skal danne sig for at formindske kompleksiteten, ved at de danner sig som systemer, der selv opbygger egenkompleksitet. F.eks. når man er inde i et hus, og rydder op, er man midlertidig fri for at tænke på alt det udenfor, der også kunne trænge til en kærlig hånd. Men nu til sidste delafsnit om konstruktivismens termer.

### **Den tilpas usædvanlige perturbation**

Jeg har allerede i indledningen af dette speciale brugt og defineret begrebet perturbation. Så her vil jeg se nærmere på, hvordan jeg selv synes at med-tænkning af dette begrebs betydning i planlægning og gennemførelse af undervisning er frugtbart.

Begrebet optræder hos T. Andersen (1996), Schjødt & Egelund, (1991), Maturana & Varela (1986), Luhmann (1984), Cederstrøm (1993), Rasmussen (1996) m.fl.. Men dens oprindelse, hvis vi kan tale om det i forbindelse med dette begreb, peger tilbage til Bateson (1979, 1984), og hans pointe, at "**en tilpas usædvanlig forskel**" vil netop kunne blive "**til en forskel, der gør en forskel**", en gyldig information for systemet. Det drejer sig om at stille tilpas usædvanlige spørgsmål til det konkrete emne, et læringssystem kaster sin opmærksomhed over. Dermed gives systemet en mulighed for **forundring**, der både hos Maturana & Varela (1986) og Bateson (1984) ses som en livsnødvendighed. **Perturbationen, irritationen, forundringen fører til læring**, da:

*".. Læring finder sted, når et aktivitetsskema i stedet for at producere det forventede resultat fører til forstyrrelse og når denne forstyrrelse videre fører til den akkodomation, som opretholder eller genetablerer den mentale ligevægt"* (Rasmussen, 1996:121, her om Glasersfelds udlægning af Piaget's konstruktivisme).

Hvis vi antager at systemer er lukkede for hinanden, at der ikke "bare" kan sendes meddelelser, der indeholder viden, over til den anden, så må vi gå ud fra et een af mulighederne ville være, at pertubere, irritere, forundre et læringssystem tilpas usædvanlig, så det selv forholder sig til denne perring, og dermed gen-skaber sig selv. **Et perturberet autopoietisk system fortsætter netop sin egen autopoiese, hvis perturbationen er tilpas usædvanlig.** Er det for sædvanlig, sker der ingen ting, og systemet er i stilstand (Fare for "død"), er det alt for usædvanligt, vil systemet gå i forsvar og anvende systeminterne processer for at lukke dette for usædvanlige ud. Når en underviser e.l. går ud fra at eleverne er lukkede systemer, der hver tænker sit, må han/hun tage udgangspunkt i netop dette, at de hver især skaber deres egen opfattelse af situationerne, stoffet og sig selv.

*"Læring må forstås som et gensidigt forhold mellem eleven og dennes omverden, hvori læreren og andre elever befinder sig"* (Rasmussen, 1996:162).

Klassen vil danne sig som socialt system, hvor den enkelte "bare" er del af helheden. Meget af dette systems sociale dannelsesproces foregår på det uformelle plan, i pauserne, i kraft af, hvem der sidder hvor og ved siden af hvem, og mange flere faktorer, der her spiller en rolle. Læreren er afskåret fra at kunne styre denne systemdannelse. Man han/hun kan give det "rum", både fysisk og tidsmæssigt, dvs.

han/hun kan facilitere, at de studerende **får mulighed for at kunne reflektere over deres egen dannelse**, så det selv formår at rette for eventuelle uhensigtsmæssigheder i selve dannelsesprocessen. F.eks. kan man som underviser undersøge om alle studerende er part af en læsegruppe, og om der evt. er én, der ikke fik spurgt nogle andre.

Klassen er hurtig til at danne og lukke sig som system. Ser man på kantineadfærd, kan man iagttage, at “klasserne der holder sammen”, og indtager både mad og evt. smøg sammen med nogle fra deres sociale system, klassen.

Så den hensynsfulde lærer vil i starten, hvor næsten alt er usædvanlig for den studerende, sørge for at være modpol i det kaos, som man som “ny” altid oplever de første dage, måske uger.

Men når systemet synes dannet, og folk synes at trives, og man har opnået at facilitere en åben dialog blandt deltagerne i mellem, og deltagerne og lærerne i mellem, er det på tide, **at perturbere dette læringssystem**, der jo har medlemmer, der hver især er bevidsthedssystemer, der også ønsker at bibeholde deres egen autopoiese. Det er et kunststykke, nogle gange lykkes det på alle fronter, ofte kun på nogle niveauer på bekostning af nogle andre. F.eks. når gruppen planlægger og gennemfører et kæmpeprojekt, hvor systemet formåede at bevise deres funktionsdygtighed i pressede situationer, men hvor to deltagere blev så stressede, at de meldte sig syg, eller omvendt, når man tager hensyn til at det ikke bliver for usædvanlig for en eller få deltagere, med det resultat, at de større sociale system er ved at gå i stå, og ved at enkelte mentalt falder i søvn, dvs absolut er ikke perturberet<sup>67</sup>. Systemer må ikke gå i stå, de skal vedvarende genskabe sig selv, og det gør de bedst, når det hele tiden forandrer sig en smule ved at de forholder sig til anderledes måder at tænke og leve på.

*“Forandring kan være begrænsning og forandring kan være udvikling. Den første form for forandring relaterer sig til en persons handling (adfærd), når denne (forandring) pålægges eller påføres udefra. Den anden form for forandring kommer indefra, når handlingens (adfærdens) præmisser, nemlig de aspekter, det drejer sig om at vide og sanse, udvides (T. Andersen, 1996:43)*

Så perturbationen må kun indirekte være en opfordring til at arbejde en hel masse med et bestemt emne. En inspirerende og lidt provokerende forelæsning udført af en engageret forlæser kan være “lige tilpas usædvanlig” til at man på hjemvejen går på biblioteket og låner en bog om det emne, foredraget handlede om. Måske var den pirrende for en anden, så at denne straks måtte gå hjem og skrive en kritisk krønike. Perturberende undervisning kan også være en forelæsning. Omvendt er en kreativ eller sportslig aktivitet ikke på forhånd garanteret “perturbation”, det kan lige så godt være den x’te sportskonkurrence for de trænede deltagere, der alligevel træner hver dag og mere “usædvanlig” end der lægges op til i skolens aktivitet.

### **Lærerens hårde situation**

Det er hårde betingelser for læreren, han selv må ikke gå i stå, hans elever skal perturberes, som social system, og samtidig skal man også tage hensyn til de enkeltes

---

<sup>67</sup>At de så i den sidste ende fører til frustration, aggression, og dermed aktivitet er for mig at se et biologisk trick, der træder ind, når der er intet i det ydre, der perturberer.

særbehov. Tak for kaffe, må jeg sige. Desuden kræves af læreren i en sådan kaos-situation, at han videreuddanner sig, at han udvikler sig videre som person og professionel. Som i indledningen antydet opleves den tid, vi lever i, som særdeles komplekst og omskifteligt. Desuden er det op til den enkelte at tage stilling til mange spørgsmål, der involverer holdning og det at forholde sig til forskellige fænomener i vores fælles omverden. Læreren får forskellige signaler fra forældrene, kommunen, skolebestyrelse og sin egen fagforening, og derudover fra ministeriet og pressen om hvordan han/hun skal udforme sin undervisning, og om hvordan læreren selv må arbejde med sig selv i form af videreuddannelse m.m.. Det er fint med tilbud om opfriskning af fag- eller teknologi-specifikke emner (f.eks. IT), men det er nok ikke så almindelig endnu at give læreren støtte til refleksion i form af f.eks. supervision e.l.

Hargreaves (1996) har nøjere undersøgt problematikken (i Canada) omkring de øgede krav til læreren, og han påpeger her, at velmente forslag som "påtvungen kollegialitet" (f.eks.: *alle skal have supervision*) kan opfattes som utidig indblanding i lærer-rollens "privatsfære". Hargreaves taler om, at opfordringen til læreren om at udvikle sig, opleves af nogle som påtvungen, da målet for forandringen på forhånd er bestemt af andre end dem selv. Hargreaves pointe er, at man må lære at holde dette kaos ud og give mulighed for de initiativer, der vokser frem fra græsrodderne uden at de styres og manipuleres eller forceres oppefra.

Den "perfekte" samarbejdsform for en organisation af undervisere er, ifølge Hargreaves, det "*bevægelige mosaik*", der arbejder sammen i kraft af, at den også giver rum til forskellighed. Det betyder, at forskellige systemer indenfor det store system, skolen, instituttet, eller hvad institutionen nu hedder, må have lov til deres egen autopoiese, vil jeg her med dette afsnits sprogbrug sige, for at det store system kan blive ved med at udvikle sig.

### **Sammenfattende om autopoietiske systemers læring**

Sammenfattende kan man vel sige, at autopoietiske selvreferentielle psykiske<sup>68</sup> systemer, der ikke kan koble deres "bevidstheder" direkte sammen, dog formår via kommunikation at udsætte sig selv for perturbationer af tilpas usædvanlig art. Således påstås at psykiske og sociale systemer bliver ved med at være sig selv i og med at de forundres, eller Maturana (1990) inspireret udtrykt, så forandrer systemet med baggrund i perturbationen sin struktur (måden at være student på) for at kunne bevare sin organisation (det at man er og vedbliver at være en studerende). Så det centrale, jeg tager med mig fra de konstruktivistiske teorier i forhold til hvad læring er, er bl.a.:

- ▶ at jeg anerkender den studerendes egen konstruktion og forståelse af sig selv og sin virkelighed
- ▶ at jeg betragter holdet som et socialt system med (ret til) sin egen autopoiese
- ▶ at jeg prøver at opfordre til at kommunikere om forskelligheder, og at jeg prøver at se dette multivers som en mulighed, ikke en forhindring for, at der kan opnås læring, både for den enkelte og holdet
- ▶ at jeg prøver via klar dialogisk kommunikation og ved at sætte vores tid i et tidshistorisk perspektiv at give mulighed for, at den mange-dobbelte

---

<sup>68</sup>som ifølge Luhmann er lige med det vi giver betegnelsen person (1984:Kap.3, 6)

**dobbelt kontingente situation i klasselokalet kan starte en autopoietisk proces** i blandt deltagerne

- ▶ at jeg prøver **via tilpas anderledes og forskellige undervisningstiltag** (skift mellem mild provokerende foredrag, øvelser, træning, refleksion, diskussion, projektarbejde) **at opnå både at perturbere det store sociale system** (hele klassen), **og de små systemer** (personer, små-grupper)
- ▶ at jeg ser **undervisning om og i kommunikative færdigheder som det mest centrale i forhold til arbejdsområder, der har med mennesker at gøre** (og det har i dette tilfælde ledere, og pædagoger). Kommunikativ kompetence er en nødvendighed, når man vil skabe sig selv (som leder, souschef, pædagog), og når man har ønsker om at omskabe dele af ens rolle og ens omgivelser.

Der er mange andre områder end “bare” læring, som Luhmann beskæftiger sig med. Hans systemteori omhandler alle kroge af vores virkelighed<sup>69</sup>.

Det er underligt, at psykologien, der ellers har taget Habermas (se Katzenelson, 1994) til sig, ikke også interesserer sig for Luhmanns teori, der jo har stået i et dialektisk forhold med Habermas’ teori i over 25 år (se fx Habermas, Luhmann, 1970). Jeg mener, den i aller højeste grad kan være med til at give os et ekstra perspektiv med på vejen, når vi skal se på og arbejde med virkelige mennesker i deres egen virkelighed. Man er måske bange for at den er reduktionistisk, konservativ, labyrintisk eller endda anti-realistisk. Jeg vil mene, tværtimod, den er måske mere realistisk end man kan *holde ud*.

Nå, som før sagt betragter jeg teorier, måske videnskab i al almindelighed, som intet andet, - og det er nok ikke så ringe endda - end **gode fortællinger og myter**, som kan være med til at øve indflydelse på, hvordan vi ser på verden, men uden nogensinde at kunne påberåbe sig evig gyldighed. Det, der gælder for dig og mig, her og nu, behøver ikke at gælde i næste øjeblik, måske døren springer op, en tredje kommer ind, og omskaber verden, og han/hun er med til at skabe et nyt system, der således stopper det lige før eksisterende system med at være, og således kan dette systems sandheder ikke mere have noget gyldighed nogen steds. Sandhed må hele tiden genprøves, i en kommunikationsproces, hvor vi checker efter om vi forstå det samme ved det samme<sup>70</sup>.

Men nu til den sidste af de tre anskuelser, der, mener jeg, er tidssvarende i en tid, hvor *vi*, eller nogle af os, ønsker os et paradigme-skift i vores fag.

---

<sup>69</sup>Især for lederne vil det være interessant at se på Luhmanns syn på, hvordan man kan tale eller ikke tale med andre systemer, der ikke tænker eller opererer med de samme koder som det system, man selv kommer fra. Pædagogikkens medie er barnet, koden er at udvikle, at trives eller ikke at udvikle sig. Det økonomiske system har et andet medie, penge, og tænker i at have eller ikke at have. Når børnehaven og politikere er så til møde, forstå de ikke hinanden, da de tænker i ikke kompatible koder.(se evt Luhmann, 1986)

<sup>70</sup>Det er en tanke værd, som jeg dog ikke vil forfølge her, at se på om forskellen mellem Habermas begrundelsesrationalitet (se evt. Katzenelson, 1994:kap.3) og Luhmanns dobbelt kontingente kommunikations-situation ikke ligner hinanden mere end de to herrer selv ønsker at give udtryk for. Begge to taler der om nogle personer, der som udgangspunkt ser forskellig på noget.

## A 2.3 Social konstruktionisme

Hvis jeg havde skrevet dette afsnit bare for et par år siden, vil jeg uden at tvivle have henvist til Berger & Luckmann, Marx og måske også Vygotsky og Mead, og jeg ville vel bare have omtalt social konstruktionismen som en ældre anskuelse. Først her på det sidste har jeg selv fået øjnene op for, at social konstruktionisme anno 1997 er "ny" bevægelse, der opfatter sig som aktiv og tidssvarende alternativ, også til de konstruktionister, jeg lige har nævnt, og som mere har en historisk værdi end en aktuelt (Gergen, 1997). Social konstruktionisme, både før og nu, er *om* hvordan den samfundsskabte virkelighed bliver skabt og hvorledes samfundets elementer, personerne, skaber dette samfund og der i med sig selv som subjekter. Også i dag vil jeg stadigvæk henvise til Berger & Luckmann (1966), hvis bog, *den sociale konstruktion af virkeligheden*<sup>71</sup>, er blevet og stadig bliver nogle steder opfattet som en *konstruktionistisk bibel* (ibid, s.76). De var nok de første (på det psykologiske pensum), jeg har mødt (læst), der talte om at vi er både producent og produkt af den samfundsskabte virkelighed, vi er en del af.

*"Mennesket er biologisk forudbestemt til at opbygge og bebo en verden med andre. Denne verden bliver for ham den dominerende og definitive virkelighed. Dens grænser er lagt af naturen, men når denne verden først er opbygget, virker den tilbage på naturen. I dialektikken mellem naturen, og den socialt opbyggede verden bliver den menneskelige organisme selv omformet. I denne samme dialektik skaber mennesket virkelighed, og skaber sig selv"* (Berger & Luckmann, 1966:211).

På en måde indeholder dette citat elementer fra både virksomhedsteori og konstruktivismen, som jeg i de foregående afsnit har talt om. At det samfundsmæssige, den social opbyggede verden omformer den menneskelige organisme synes for mig at vise tilbage til Marx, og dermed indirekte til Leontjev m.fl, og at denne socialt opbyggede verden virker tilbage på naturen synes for mig at se at betyde, at der dermed tillægges både sociale og psykiske systemer evnen til at konstruere både sig selv og omverden.

*"In several ways the Soviet historical cultural school after Vygotsky and the activity theory of Leontiev and Davidov come close to a social constructionism, in emphasizing the dialectical relation of man and world, and the historical and cultural situatedness of activity"* (Kvale, 1992:46)

Det med at "se" en beslægtethed mellem virksomhedsteori og social konstruktionisme er jeg således ikke ene om, men samtidig synes jeg, at det Berger & Luckman'ske citat har ligheder med en autopoietisk teori om læring. De undersøgte, hvordan systemet samfund, og dens delelementer, subsystemerne og subjekterne, skaber og omskaber sig selv, dvs hvordan de fungerer. Ligheden er deres

---

<sup>71</sup>Jeg benytter her en oversættelse af den engelske titel, da jeg synes at oversættelse af *the social construction of reality* som *den samfundsskabte virkelighed føles "forkert"*.

funktionalistiske udgangspunkt. Men udover ligheder er der også forskelle, som det følgende citat understreger.

*“Constructivists raise the questions concerning the possibility of a world independent of the observer. Constructionists turn their attentions to the social basis of what we take to be knowledge” (Gergen, 1992:17)*

Men, som sagt, i nyere tid optræder Berger og Luckmann i nyere postmoderne<sup>72</sup> bøger (Anderson, 1995), sammen med en mængde af nye tilgange, der denne gang ikke “bare” benytter social konstruktionisme som sociologisk beskrivelse, men som “filosofi”, der opfordrer til “kamp” mod bestående videnskabsidealer, der stadig hersker (dvs får de fleste forskningsbevillinger!) i store dele af verden, samtidig med at der kastes kritiske blikke på alt for ideologiske eller lingvistiske re-tolkninger af tingenes tilstand (Gergen, 1997, Newman/Holzman, 1996, Shotter, 1993a+b, Parker, 1989, Kvale, 1992).

*“Rather than “telling it like it is” the challenge for the postmodern psychologist is to “tell it as it may become” (Gergen, 1992:27).*

Så hvor de ældre kilders tanker stadig er del af mange, især mere humanistisk orienterede retningers opfattelse (f.eks. Katzenelson, 1994, Madsen, 1996), er social konstruktionismen i et “postmoderne” lys mere en opfordring til se på vores praktiske arbejde som forskere, undervisere eller psykologer i et meget mere nuanceret og kritisk lys. Vi kan intet tage for givet, den viden, vi bringer med os ind i situationer, hvor vi virker sammen med andre, er ikke en ekspert-viden, der er gyldig i alle tilfælde, men er kun ét udgangspunkt bl. m.a. til at starte en fælles stillingtagen til f.eks. et bestemt problem. Denne “nye” social konstruktionisme opfatter sig som kritik mod empiristiske videnskabsidealer, store dele af det terapeutiske felt (og her især den kognitive terapi) og den videnskabelige psykologi, der opleves alt for ofte som med-undertrykkende (Gergen, 1996). Det er en naturlig konsekvens, når man antager, at vi konstruerer vores egen virkelighed, at sproget og dens begreber er medier, ikke sande udsagn og at videnskabelige udsagn er gyldige kun så længe de forstås af dem, der lever med disse lovmæssigheder, disse udsagn prøver at beskrive.

*“If human beings are social-cultural-historical entities who construct our world - which includes ourselves and our science - then human beings cannot be studied by means of a natural science paradigm which excludes the human and the social” (Newman & Holzman, 1996:63)*

Hvor virksomhedsteorien fortrinsvis er god til at fortælle os, hvordan vi videreformidler viden fra den ene generation til den anden, og især hvordan andres

---

<sup>72</sup>At tale om det postmoderne kan også være ret forvirrende: Kvale (1992) forsøger at definere *postmodernitet* som betegnende den tid, vi lever i; *postmodernisme* som et kulturelt udtryk i form af kunst, musik, arkitektur, og begrebet *postmoderne tanker* som samlende betegnelse for folk i videnskaben og filosofien, der prøver at diskutere begreber såsom objektivitet e.l. Jeg selv forsøger at anvende begrebet mindst muligt, da det kan føre til misforståelser, dog vil jeg for det meste anvende det i førstnævnte betydning om den tid vi lever, der muligvis afføder nye tanker, som jeg dog ikke ønsker at give en bestemt betegnelse. Det står jo til forhandling.

intentioner, ønsker og formål via deres virksomhed aflejres i samfunds-skabte eller samfunds-betegnede fænomener/genstande i vores omverden, og hvor konstruktivismen er særdeles god til at fortælle os om hvordan systemer danner og gendanner sig selv, er social konstruktionismen nok den af de tre af mig nævnte "bevægelser", der taler mest direkte til både forskeren og praktikerens om at være med til at skabe "nye situationer" i kraft af at tidligere teorier og praktikker ikke synes hensynsmæssig mere. Også videnskaben må tage stilling til den kontingente situation, hvor det ene udsagn er lige så lidt sandt og forudsigende end det andet, og hvor vi må gå ud fra, at vores videnskabelige udsagn altid er indlejret i en kontekst, i et fællesskab, der forstår ens metode og resultater, selv om der allerede i det næste kontor ved siden af kun er uforståelse for denne slags forskning eller praksis.

*"The emergence of the "new paradigm" approach to research represents the first strategy of improvement and repair, with claims to move away from the instrumental manipulation of experimental procedures to conducting research WITH rather than on people, to take what people say, about research, seriously, and to be responsible and accountable over the outcome and uses of research" (Burman, 1996:137)*

Dette gælder forskeren, men hvad så med underviseren og konsulenten? Nu har vi siden Berger & Luckmann, 1966, haft viden om, at vi selv kan konstruere vores egen virkelighed, sammen, i et socialt fællesskab, så måske psykologien skulle begynde at lære deres "kunder" at "stand up for their rights", at turde at begynde på deres egen autopoiese, der ikke skal blive styret af ikke selv valgte påvirkningsmekanismer (fx reklamer, gruppe-pres, mobning,..), der sniger sig ind, uden at man er/var klar over valget. Jeg oplever nyere social konstruktionistiske retninger beslægtet med f.eks. det, som T. Andersen (1996) og andre systemiske folk kræver af en terapeut. Man er enig i begge anskuelser at systemerne, personerne, familien selv skaber deres egen virkelighed, og at refleksion over at man kan punktuere visse sociale samspil anderledes kan føre til udvikling af de indviklede forhold og relationer. Det er fokus på relationerne. Denne fremgangsmåde behøver ikke at være forbeholdt terapeutiske situationer, men kan med fordel bruges af forskere, i undervisning og andre steder, hvor mennesker mødes for at skabe verden og sig selv.

Så på en måde kunne dette afsnit opleves som en gentagelse af de to foregående kapitler, da de alle tre ville være enig i de fleste ting, når vi kommer til praksis so f.eks. kravet om en "Ny"-konstruktion af ekspert-rollen. På det teoretiske plan er der dog stof til mange års diskussion om forskelle, hvad der giver forhåbninger for grundforskerne. Selv om fokus skifter til det pragmatiske, er der stadig plads til dem, der spekulerer over tingenes væren.

Jeg har tidligere omtalt en konference i New York, "Unscientific Psychology"<sup>73</sup>, der fandt sted i Juni 1997. Der var folk, der kaldte sig systemisk, narrativ, kritisk,

---

<sup>73</sup>Se evt. Anmeldelse af konferencen i Nyhedsbrev, nr.22, side 14 - 20, september 1997, **Center for kvalitativ metodeudvikling**, Psykologisk Institut, Århus, af undertegnende. Også tilgængelig via internet: [www.psy.au.dk/student/Volker/unUK.htm](http://www.psy.au.dk/student/Volker/unUK.htm).

dialogisk, revolutionær, virksomhedsteoretisk m.m.. Det, der overraskede, var villigheden til at se bort fra de små forskelle og lysten til at anvende nye, alternative måder at tænke/handle på i forskning og praksis. “*Vi må gøre noget for og med folk, ikke bare skrive den ene bog efter den anden*” var opfordringen fra konferencen. Jeg nævner det her, for at antyde, at social konstruktionismen som aktionsform kan have sine fordele. Hvis vi som deltagere på en konference selv er med til at skabe det, der sker, er vi således med i en social konstruktion af virkeligheden, imens vi diskuterer emner som social konstruktionisme.

For mig at se opfordrer social konstruktionismen forskerne til at gå nye veje, hvor de i dialog med dem, de forsker om og for udvikler vedvarende nye former for liv. I den komplekse tid, vi lever i, kan social konstruktionistiske bestræbelser ses som en “skole”, der tager konsekvensen af, at vi lever i en overgangsperiode, i et paradigmeskifte, hvor der ikke findes videnskabelige og ikke-videnskabelige anskuelser, der ikke samtidig må forholde sig til, at der er nogle i ens omverden, der synes at det man ser som meningsfyldt er bare noget meningsløst *pjat*. Gergen (1997) taler lidt Kuhn-inspireret om tider med normal videnskab, hvor vi alle forstår det samme ved det samme. Men denne idylliske tid stoppede senest i tresserne, og nu, 30 år efter er vi efterhånden i stand til at reflektere over, hvad denne mangel på entydige traditioner gør ved os, vores praksis, og i nærværende sammenhæng, hvordan vi ser på at formidle “viden” til studerende/elever e.a. . Så vi befinder os midt i både kritik- og forandrings-fasen, hvor kritik-fasen går ud på at påvise, at gamle, empiristiske metoder kommer til at spille en meget mindre dominerende rolle i vores fag end før i tiden, og at “eksperten” må definere sig på ny, må mere se sig som proceshjælper (Schein, 198+), som katalysator, end som den, der “har” viden. Forandringsfasen er startet, når vi har fattet mod til at kaste os ud i forskningsprojekter, undervisningstiltag m.fl., hvor vi ikke på forhånd ved, hvad vi kan forvente. Dette kræver både mod og nøgternhed til at reflektere over egne ideer og projekter imens de står på! Viden er en social konstruktion, og skabes af de tidstede værende, ved at disse giver de “gamle” begreber nyt liv. Man kunne f.eks. undre sig over, at der bliver skrevet og udgivet nye historie-bøger hvert andet år. Historien, det der skete dengang, kan jo ikke være anderledes efter 5 år, når vi taler om begivenheder, der ligger måske tre tusinde år tilbage. Men nutidens mennesker har svært ved at forstå de gamle bøger, og vil hellere læse de nyeste kilder, der taler til *dem*, og ikke en generation, der i dag sidder i lænestolen på et forhåbentligt fint og ikke af nedskæringer plaget plejehjem. Jeg har det også sådan med nogle film eller vinyl-pladder, som jeg har elsket for 20 år siden, hvor jeg i dag har svært ved at se, hvad der var så fantastisk ved dem. Måske var det de sociale relationer med vennerne dengang, der gav oplevelsen sin særlige kvalitet, måske var det omgivende samfund der den gang var den perfekte baggrund for denne oplevelse, hvor det i dag ville blive oplevet som meget mindre oprivende. For at komme tilbage til historiebøgerne, i og med at de skriver nye bøger forsøges en dialog med nutidens generationer. Man kunne tolke dette social konstruktionistisk, ved at påstå, at disse historie-forskere har erkendt, at viden skabes i relationer. De skriver nye bøger, for at kunne starte en ny dialog om gamle emner, der kan føre til nye viden hos nye generationer. Et udsagn som “vikingerne var grusomme” vil hos en social konstruktionistisk inspireret underviser vel føre til en opfordring til eleverne om at undersøge, hvem der har sagt dette, og hvornår, og hvordan man på denne tid har defineret begrebet “grusomt”. Derudover vil man se

på de data, der findes om det skikke og handlinger, som man er sikker på at vikingerne har udført, og forholder dette til både den tid, de levede i, og ikke mindst også til den tid, vil selv lever i. Allerede her kan vi, og forhåbentlig også eleverne se, at der er forskellige udlægnings af begrebet "grusomt", og at ingen har mere ret end en anden, hvis vi tillader de enkelte perspektiver at tage den synsvinkel, som de vælger/valgte at tage.

Opsummerende vil jeg her nævne de vigtigste antagelser i en mere overskuelig form.

- ▶ Det sprog (udtryk, tegn, begreber), vi bruger, er en social konstruktion, der må gen-bekræftes i de sociale sammenhænge vi er en del af. Sproget er et resultat af igangværende fælles handlinger
- ▶ *"De udtryk ..., vi benytter for at forstå verden og os selv, er sociale kunstprodukter - skabt gennem historisk og kulturelt lokaliserede udvekslinger mennesker imellem"* (Gergen, 1997:59).
- ▶ *"Det er ikke den objektive validitet af en given beskrivelse af verden ..., men derimod de skiftende sociale processer, som bestemmer, i hvor høj grad beskrivelsen kan opretholdes over tid"* (s.61).
- ▶ Sandhed, objektivitet og videnskabelig neutralitet ses som en saga blot, derfor er opfordringen til forskerne og underviserne, og andre, der vil støtte andre i udvikling og "læring", at forske sammen med dem, det handler om, da den viden, en fælles aktivitet resulterer i, er relationelt og ikke substantielt eller individuelt
- ▶ Viden er relationelt, ikke individuelt
- ▶ Identitet skabes i relationer
- ▶ Et nyt paradigme kan nås ved hjælp af tre skridt:" ... **Dekonstruktion**, hvor alle formodninger om det sande, det rationelle og det gode frit kan betragtes med skepsis - også fra de skeptiskes side; **demokratisering**, hvor antallet af røster, som deltager i de betydningsfulde videnskabelige dialoger øges, og **rekonstruktion**, hvor nye realiteter og praksisformer formes til kulturel forandring" (s.72).
- ▶ *".. Konstruktionismen [er] imidlertid ikke en destruktiv , men en forandrende kraft. Pointen er ikke at udslette sprogformer eller livsformer, men at give nye begrebsmæssige og praktiske redskaber, som mennesker kan bruge til at indordne sig mere fulgyldigt og mindre skadeligt til hinanden"* (s.100)

I forhold til læring i vores tid opfatter jeg konstruktionismen som en opfordring til at støtte eleverne i at opnå relationel kompetence, dvs de skal blive i stand til at udtrykke sig i de relationelle sammenhænge, de i deres daglige liv befinder sig i. Samtidig vil man vel prøve at iværksætte forskellige aktiviteter, hvor netop samhandlingen bringer ny "viden" frem, fx når nogle undersøger een ting, imens andre

undersøger noget andet, for til sidst, i plenum, at gøre de forskellige iagttagelser til fælles viden. Det kan næsten lyde lidt politisk, men er det nok også. Social konstruktionisme opfattes af mig som en opfordring til at bevidstgøre de studerende om de muligheder, de selv har for at lave den verden om, som de ikke bryder sig om, og undervisningen giver dem forhåbentlig et skarpere blik for, hvornår andre begynder at konstruere deres verden således, at det føler sig fremmedgjort eller manipuleret. Da jeg selv underviser i kommunikation, supervision o.l. føler jeg mig privilegeret, i at træning af kommunikativ kompetence er netop det, som for mig at se er udviklende, uanset hvilket arbejde eller liv man ellers har og lever. Politisk psykologi uden at pege på én bestemt ideologi eller ontologi er kunststykket, som social konstruktionismen for mig at se forsøger sig på. Og det synes for mig at se være én af de rigtige “bud” på morgendagens psykologi, videnskab, og det, folk vil lære i de “videns”-institutioner, de opsøger. Gergens bog: “Virkelighed og Relationer” (1997) er et bud fra den videnskabelige verden, der i modsætning til de fleste andre ikke er bange for at opfordre til “revolution”. Hvor befriende at læse, her anno 1997!

*“Viden og dens anvendelse er fundamentalt set uadskillelige. Dette er den vigtigste grund til, at den forskning, man foretager inden for den konstruktionistiske ramme, hyppigt er knyttet til fremherskende kulturelle problematikker - konfliktforhold, kønsforhold, ideologi, magtforhold og lignende.” (s.146)*

Problematikker, der ikke bare kan helbredes med medicin eller strategi-kosmetik, og hellere ikke ved at man ved, hvilke kønshormoner der kan have med-indflydelse på ens adfærd!

### **A 3 - .. Og så koger vi suppe!**

Hermed slutter ringen, for mig. I dag. Alle disse tre teorier har ligheder, og er forskellig fra hinanden i andre henseender. Jeg håber at læseren har fået en fornemmelse for, hvorfor enhver af disse teorier af mig har fået betegnelsen “tidssvarende”. Det er fordi de alle tre beskriver fænomener og sammenhænge i vores nutidige virkelighed, som “folket” også selv kan opleve og iagttage. Folk oplever at:

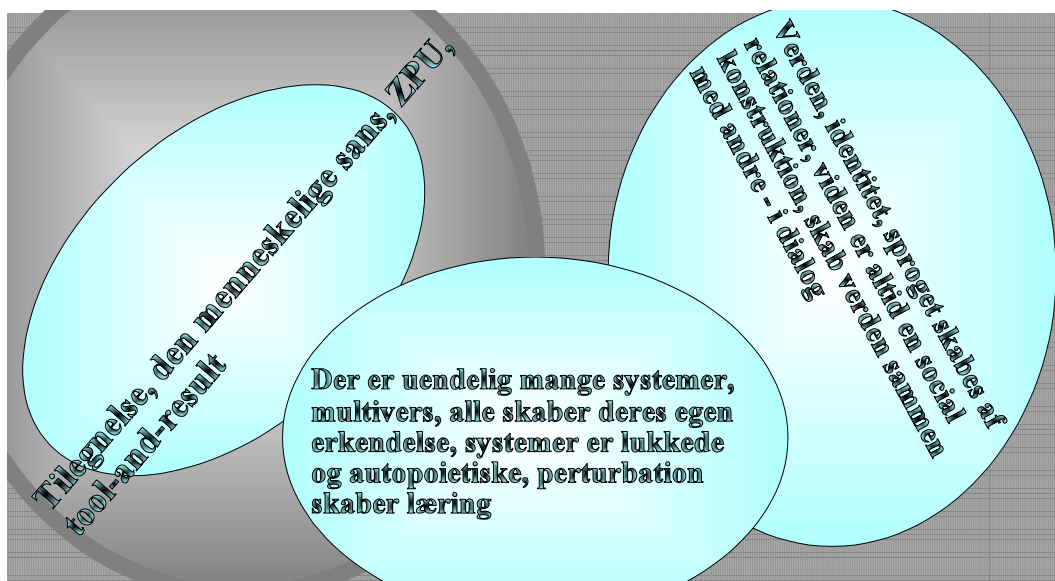
...Verden er komplekst, ...der er samfundsskabte betydninger i vores omverden, ...systemer forstår kun det de har forstand på, ...det er ikke sikkert at vi ser det samme ved det samme, ... der ingen store ideologier mere,....

Nogle af dem, jeg har nævnt i det første eller det andet afsnit (A2.1; A2.2) kunne være nævnt under den sidste overskrift, og omvendt kunne nogle af de nyere “activity-theory”-folkene som Holzman/Newman (1996) nok også leve med at blive nævnt under overskriften social konstruktionisme. Ligeledes vil T. Andersen (1996) ikke være helt forkert i den tredje gruppe, ikke mindst fordi Gergen (1997:forord) føler sig inspireret af ham.

Som før sagt, vil gode teorier som gode film og oplevelser farve ens måde at “se” og konstruere verden og sig selv på. Enkelte brudstykker fra forskellige “film”

blænder sig med egne erfaringer, og den tilstedeværende fysiske og især kulturelle- sociale kontekst. Brudstykkerne, som jeg umiddelbart vil “tage med mig” fra de tre nævnte anskuelser (Virksomhedsteori (V), Konstruktivisme (K) og social konstruktionisme (SK), for *at koge min egen suppe*, er bl.a.:

- ◆ det er vigtigt at begynde i det konkrete - der hvor de studerende selv er [V,K,SK]
- ◆ samfundsmæssige betydninger må tilegnes v.h.a. støtte fra sociale andre [V,SK]
- ◆ mennesket evner at kunne se “kulturelle aflejringer” i genstandene og evner “at knytte bånd” til visse objekter/subjekter [V]
- ◆ vi konstruerer vores egen erkendelse og vores omverden [K, SK]
- ◆ omverden skaber os, vi skaber omverden [V, SK]
- ◆ sprog bærer ikke sandheden, men er et medie, der må vedligeholdes m.h.a. dialog [K, SK]
- ◆ Videnskab er også “bare” et sprog-fællesskab [K, SK]



Figur A 2.4

- ◆ systemer er lukkede, autopoietiske [K]
- ◆ vi lærer bedst via forundring, perturbation,.. [K, V]
- ◆ vi lærer bedst med hjælp af andre, i zonen for den nærmeste udvikling [V, SK]
- ◆ dobbelt kontingente situationer danner sociale systemer [K]
- ◆ via kommunikation, mha kommunikative kompetencer afsløres magt-

ubalancer, lærer systemet at opretholde sin egen auto-poiese, udvikles og demokratiseres fællesskabet [V,K,SK]

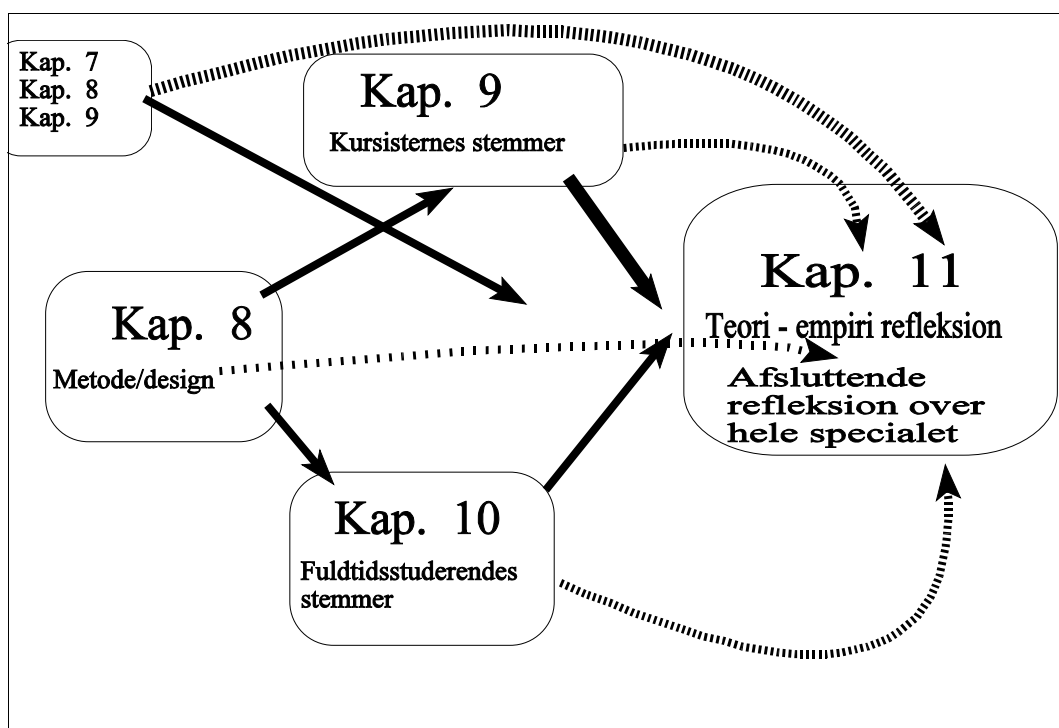
Denne sammenstilling er ikke fyldestgørende, og der kunne bruges meget mere tid på at se nærmere efter, om den ene eller anden påstand ikke kan accepteres sammen med alle de andre.

Men dette tænken, reflekteren over om den ene teori frem for den anden må danne basis, som de to andre kan supplere til, er jeg ikke færdig med. Og agter hellere ikke at blive færdig med i dette speciale. Jeg betragter mig selv stadig som søgende, selv om jeg efterhånden synes at have samlet nogle gode ting op. Praksis og videre refleksion imens og bagefter må afgøre, hvilke værktøjer, der vil forblive i værktøjsposen, og hvilke, der efterhånden er "out of fashion" og klar til at blive dekonstrueret.

Men nu lader vi erkendelses-teorierne ligge for et øjeblik, og ser nærmere på de pædagogers verden, som er studerende/kurister ved VfP.Del 3:

### **Pædagogernes (de studerendes/kursisternes) stemme(r)**

Denne del af specialet handler om pædagogernes egen oplevelse af deres egen



lærings-situation og -kontekst. Formålet er at lytte til de studerendes egne udtryk, og at "teste" nogle af de førnævnte teoriers påstande i virkelighedens handlende verden.

Men før vi vil lytte nærmere til, hvad de studerende har at sige, en kort

begrundelse for, hvordan og hvorfor jeg har tilrettelagt den empiriske del af specialet på den måde, som jeg har gjort. Efter metode-begrundelsen og lidt om, hvad de studerende er blevet undervist i, vil læseren blive præsenteret for en deskriptiv fortælling om hvad pædagogerne selv ønsker at udtrykke (Kapitel 9 og 10). Derefter vil denne deskriptive fortælling danne grundlag for en teoretisk refleksion over interviewresultaterne, styret af nogle af de tre "tidssvarende" skolars begreber, for derefter at indlede til afsluttende bemærkninger om hele det nærværende projekt (kap. 11).

## Kapitel 8:

### Hvad og hvorfor

#### Om design og metode

Jeg vil her som forsker se efter det, jeg som underviser og i andre sammenhænge er blevet opmærksom på.

Men, hvad er forskning?

*“Forskning består i en søgen efter viden og en formidling af denne til et fællesskab, som vurderer den”* (Polkinghorne, 1983:4; her fra Andersen, 1996:168, min understregning)

I forhold til dette speciale er *fællesskabet* mangfoldig, da jeg regner dertil følgende sociale systemer:

- ◆ pædagogerne, der deltager i undervisningen,
- ◆ andre undervisere på videreuddannelsen og konsulenter for pædagogiske systemer,
- ◆ andre psykologi-studerende, især dem med fokus på pædagogiske og organisations- psykologiske vinkler,
- ◆ forskere (hjemme, per e-mail, konference) i disse og beslægtede fag.

Man kunne nok regne flere dertil, men jeg vil i min undersøgelse prøve at holde kontakt med ovenstående, når jeg, som Polkinghorne forslår, skal kommunikere med nogle vedr vurdering af gyldighed af mine iagttagelser. Idealet for al forskning udtrykkes i følgende citat, som det er værd at efterstræbe, uanset om man metodisk tilhører den ene eller anden skole.

*“A broad definition of science that will be used here is therefore: the methodological production of new, systematic knowledge”* (Kvale, 1996:60)

Som det fremgår af problemformulering og indledningen er mit ærinde at finde ud af, hvad personer, der har en praktisk fortid, har brug for at lære, når de møder op på videreuddannelsen for pædagoger.

- |   |   |
|---|---|
| ▶ | <b>Hvorledes oplever og beskriver pædagoger på videreuddannelsen fænomenet læring?</b>  |
| ▶ | <b>Hvordan vil de helst lære, og hvilke færdigheder, kompetencer m.m. ønsker de at tilegne sig i og med deltagelse i undervisningen på videreuddannelsen?</b> |
| ▶ | I hvor høj grad er der tale om <b>forandringer hos de studerende på et fagligt og/eller personligt</b> (identitetsmæssigt) niveau.                            |
| ▶ | <b>Hvordan oplever praktikerne nyere teories bud på læring?</b>   |

- ▶ **Hvilke faktorer har betydning for at den studerende pædagog oplever lærings-aktiviteten som meningsfuld.** Er der forskelle på kursisters og de fuldtids-studerende oplevelse des angående?

I min undersøgelse af nærværende problemfelt benytter jeg fortrinsvis subjektive, men dog i dialog frembragte ytringer. Desuden er mine egne erfaringer med feltet også en subjektiv faktor. Indvendingen fra empiristiske videnskabs-mænd vil vel være, at der således ikke kan komme objektiv viden ud af sådan en undersøgelse. Det er rigtigt. Dog, som bl.a. tidligere nævnte Maturana & Varela siger, findes objektivitet ikke, i hvert tilfælde ikke som noget, der varer særlig længe. I en dialogisk kommunikation, der tager udgangspunkt i dobbelkontingensens dilemma, og som opnås m.h.a. kvalitative (individuelle (n=3) og gruppeinterviews (n=2)), kan man dog opnå en midlertidig fælles forståelse om bestemte emner. I og med at der ikke findes een objektiv sandhed i multiverset, må læseren døje med at blive præsenteret for et utal af "stemmer", i del 1 og 2 af fortrinsvis teoretikere, i del 3 af fortrinsvis de studerendes eget syn på sagen.

Modsat kvantitativ forskning, der vælger som sit udgangspunkt, at man må, for objektivitetens skyld, udelukke flest mulige input fra den aktuelle **livsverden**, er formålet her netop at indfange så meget af den virkelighed, der opleves af dem, vi taler med om emnet, som mulig. Faren er, at man oversvømmes af alt for mange data. Det overskygger i mine øjne dog ikke forcen ved den kvalitative metode, nemlig at denne forskning er **livsverdensnær**, tæt ved den af f.eks. interviewpersoner (IP) oplevede **erfaringsverden**. Kan mine forudfattede ideer *holde* også i den virkelige verden, er der argumenter for at fortsætte med at se verden med "mine" briller. Er der tværtimod mange tegn på, at det jeg taler om, ikke rigtig giver genklang i den virkelighed, "mine" pædagoger lever i, har jeg et problem, der kræver nærmere eftertanke, før jeg kan fortsætte undersøgelsen.

De i dette speciale fremhævede teorier, der danner udgangspunkt for min undervisnings-praksis, men også for i dette speciale stillede hypoteser, spiller selvfølgelig også en rolle i den måde, jeg vil samle data på. Inspirationen fra Center for kvalitativ metodeudvikling<sup>74</sup> og Center for Systemudvikling kan ikke fornægtes. Men også virksomhedsteoretiske pointer (se Hedegaard, 1996) om at menneskesyn, praksis (her pædagogik) og videnssyn må hænge sammen bekræfter mig i at nærme mig livsverden med kvalitative instrumenter.

Hvor det førstnævnte center samler data ved bl.a. kvalitative forskningsinterviews (Fog, 1994, Kvale, 1996) på en nænsom måde, er der nok mere kutyme på Center for Systemudvikling, at data stammer fra mere pågående interventioner, såsom konsulentbistand under en eller anden form. Traditionen fra Kurt Lewin, aktionsforskningens "fader", præger mange af centrets publikationer. Aktionsforskningens hovedteser ligger faktisk ikke særlig langt fra dem, der ellers nævnes i dette speciale. Lewin påpegede allerede i 40'erne, at forskningen kræver deltagelse af klienten i selve diagnose-arbejdet. Så en "Lewinsk" forsker ved man

---

<sup>74</sup>Centrets leder, Professor Steinar Kvale, er min specialevejleder, og desuden stor inspirator for kvalitativ forskning og postmoderne tænkning (som før nævnt, se Kvale, 1992, Kvale 1996)

aldrig hvor man har. Hun er det ene øjeblik konsulent, måske terapeut, og så er hun underviser for nogle studerende, samtidig med at denne sociale interaktion iagttages med forskerens øjne. En pointe, der i dag lyder måske endnu mere plausibelt end på den tid, hvor Lewin levede. Han sætte utrolig mange ting (økologisk psykologi, MIT, felt-forskning, Human Relations, Tavistock) i gang, uden selv at kunne være med til at nyde frugterne (Madsen, 1997). Han spiller ikke en særlig stor rolle i dette speciale, men skal nævnes for at læseren har mulighed for at finde tanker, vi i dag kan komme til at kalde "nye", allerede i denne mands omverden, og tid.

Men i nærværende speciale vil jeg se efter, hvordan en særlig gruppe mennesker oplever læring, undervisning m.m. Jeg har en **forud-indstilling**, grundet læsning af adskillelige betragtninger over temaerne, jeg her vil se nærmere på. Ville jeg i dette tilfælde vælge mere kvantitative værktøjer, ville denne på forhånd-kategorisering ikke kunne være følsom over for faktorer, man ikke på forhånd kan forvente. Kvale (1996) taler om *guldgraveren*<sup>75</sup>, der kun kigger efter et bestemt emne i en måske for dyrkning af kartofler velegnet jord. Men det får guldgraveren aldrig øje på. I modsætning til guldgraveren taler Kvale om *"den rejsende"*. Forsker med den rejsendes indstilling nærmer sig den fremmede kultur med høflighed og interesse, uden at presse på. Måske vil det lykkedes at få de indfødtes fortrolighed, og dermed en mulighed for at konversere sammen om den virkelighed, disse indfødte lever i. *Og så kan "den rejsende" måske forstå, at guldet tilhører "guderne", og at jorden er velegnet til dyrkning af kartofler, .. hvis det er nu sådan at de indfødte ønsker at konstruere deres virkelighed.*

Det, der er **gyldige data**, er en afgørelse, forskeren må træffe sammen med dem, der bliver forsket om. At skabe viden er en social aktivitet, der må blive så vidt mulig **bekræftet i selve processen**, her interviews og gruppe- og plenums-arbejde.

Så sammenfattende, hvorfor vælger jeg fortrinsvis kvalitative forskningsværktøjer i min "pilot-projekt-lignende" undersøgelse? Der er overordnet to grunde: a) videnskabsteoretiske og b) etiske, som jeg her kort vil uddybe.

A) Mit ærinde er at skabe overblik, viden, om læring i en bestemt kontekst af sociale interrelationer. Jeg benytter min teoretiske forud-viden til at **forud-kategorisere**<sup>76</sup> feltet, jeg i undersøgelsen vil se på. Jeg har altså allerede, som også kvantitativ forskning gør, afstukket et område på forhånd. Men, mine **værktøjer er følsom** over for kategorier, emner, meninger, jeg ikke på forhånd har tænkt på. Man kan nærmest tale om, at mødet med IP og studerende i "dialog" er en *falsifikation* af mine på forhånd dannede hypoteser, plus at der er en mulighed for, at mødet med de studerendes virkelige livsverden frembringer emner, der ellers ville blive

---

<sup>75</sup>Oversættelse af miner som guldgraver er min videreføring af begrebet miner.. Kvale (1997:17ff) oversætter miner med minearbejder. Men for "min" pointe synes guldgraver være et endnu bedre kontrast-billede til den rejsende end en minearbejder, da her begge, på to forskellige måder, besøger en anden kultur. Guldgraveren ved hvad han, udelukkende, er interesseret i. Den rejsende er umiddelbar bare nysgerrig, hvor imod en minearbejder oftest bliver boende, der hvor han er

<sup>76</sup>Se appendix: Bilag A: Interviewguide

overset. Netop interviewet som redskab giver muligheden for at af mig **ikke på forhånd erkendte faktorer kan komme frem i lyset**. Den viden, der skabes sammen af interviewereren og IP er, i idealtilfældet, et konkret, meningsgivende (både for IP og Intervieweren) billede af den virkelighed, IP oplever sig selv i.

B) Det **etiske** ligger bl.a. i, at jeg som forsker i stedet for at udelukkende filosofere på mit kontor, begiver mig ud til dem, jeg forsker om, for netop at høre deres stemmer. Og selv om en interview-situationen er en asymmetrisk relation (Intervieweren styrer samtalen), har den dialogiske kvaliteter (se hertil Madsen, 1996). I denne *postmoderne* tid er eksperternes rolle under forandring. Derfor kan vi ikke bare stille os op og påstå noget om andres livsverden, uden selv at have besøgt denne. Så i denne tid, hvor kommunikation er et dobbelkontingent forhold, er det yderst vigtigt at afprøve sine teorier i den virkelighed, de forsøger at beskrive. Den dygtige interviewer "fanger" uklarheder i selve situationen, og beder om uddybning vedr dobbeltydigheder i fortællingen. Kvale (1996) kalder dette **at validere i selve interviewsituationen**, som er så meget mere værd end tolkningen uger efter interviewet har fundet sted. Jeg føler også, at dette er noget med at vise respekt over for IP. I bedste "aktiv lytning"<sup>77</sup>-stil skabes, ideel set, en viden, af konverserende personer, i interaktion, ved at begge afprøver, og her især interviewereren, om det sagte også forstås "rigtigt" af den anden.

Som før sagt skelner jeg mellem fuldtids- og deltidsstuderende<sup>78</sup> (= kursister). De har praksiserfaringen, alderen m.m. til fælles, men de adskiller sig med hensyn til i hvilken grad de selv omformer deres identitet.

Jeg vælger at lave 3 individuelle interviews<sup>79</sup> med fuldtidsstuderende. Det er jo ikke et stort repræsentativt antal, men formålet er at disse interviews sammen med andre data fra undervisningsforløbene ville kunne udgøre et tilstrækkeligt datamateriale til at bekræfte om de af mig nævnte temaer spiller samme vigtige rolle for deltagerne som det synes at se ud for mig, observatøren. Desuden giver disse livsverdensnære "data" mulighed for et mere "intimt" billede af den verden, jeg ønsker at beskrive.

---

<sup>77</sup>"Aktiv lytning" er en del-øvelse, jeg sætter de studerende til, i forbindelse med kurser i personaleintern supervision. Formålet med øvelsen er at blive en god "lytter", der lytter aktivt, dvs han/hun stiller uddybende spørgsmål, beder om præciseringer, så hun/han virkelig får fat i, hvad den anden mener om en sag, et emne, et objekt.

<sup>78</sup>Om forskellen mellem fuldtidsstuderende og kursister, se fodnote 11 og 18

<sup>79</sup>Interviews med enkelte personer tillader en meget tæt kontakt med én persons opfattelse af sig selv, og de emner, jeg spørger efter. Værdien af disse data er mindre, hvis man ønsker at finde universelle lovmæssigheder, der tillader vidtrækkende forudsigelser, men yderst nøjagtig, hvis man, som jeg her, ønsker en konkret iagttagelse af et kontekstuel afgrænset udsnit i.f.t. pædagogik og læring.

Interviewet med een person har den fordel, at vi her får data, der er personligt, oplevet, konkret. Hvis det lykkedes, vil personen fortælle om konkrete situationer m.m., og interviewerne vil have mulighed for i selve situationen at bede IP om at be- eller afkræfte delpassager af det sagte. Her lader jeg mig fortrinsvis inspirere af Kvale (1996).

Fuldtidsholdet består af 20 personer. Tre af disse vælges ud (tilfældigt, med terningkast) for at blive interviewet af tre interviewere parallelt og individuelt (se box 2).

Men udover at benytte mig af to interviewere, der dermed kan hjælpe mig med at kontrollere, om de af mig selv gennemførte interviews er signifikant forskellig fra de udsagn, de to ?neutrale<sup>80</sup> interviewere har indsamlet, benytter jeg også mere gruppe-fokuserende interventioner (se box 2).

## INTERVIEW OG GRUPPEFOKUSARBEJDE MED REFLEKTERENDE IAGTTAGELSESPPOSITIONER

- ◆ 1. Møde med hele holdet,
  - ◆ god dag,
  - ◆ plan for de to en halv timer,
  - ◆ aftale (kontrakt),
  - ◆ god dag til de to interviewere, Lene og Klaus.
- ◆ 2. Udvalgelse af tre interviewpersoner, der bedes forlade rummet.
- ◆ 3. Introduktion til resten af holdet, der deles i to (tre) grupper der får til opgave at **besvare ?forskerspørgsmål?** (se bilag B) ved at de bruger en time på følgende måde:
  - ◆ a) de **vælger en processtyrer**, der holder tiden og sørger for at gruppen løser sin opgave, at **lave en planche**, at **fremlægge i plenum**
  - ◆ b) de diskuterer de enkelte spørgsmål
  - ◆ c) gruppen har ca 50 minutter til det.
- ◆ Imens gruppen arbejder, interviewere hver interviewere én af Ipersonerne. i et uforstyrret lokale.(båndoptages)
- ◆ 4. Alle mødes i plenum, grupperne fremlægger (ca 10 minutter), de tre interviewere fungerer som ordstyrer, og

### Box 2

<sup>80</sup>Neutral mener her at de to interviewere i modsætning til mig selv ikke har mødt deltagerne før, og hellere ikke har undervisnings erfaring, der jo kunne opfattes som et bestemt sæt briller, der kun lader komme det til syne, som der forventes i forvejen. Desuden kunne det forventes, at de studerende over for mig ikke i samme grad som over for neutrale interviewere f.eks. vil kritisere undervisningsforløb. Men det viste sig ikke at være tilfældet.

Som også andre steder i dette speciale nævnt, er jeg inspireret af systemiske teorier/praktikere. Desuden er de studerende (fra min undervisning) bekendt med systemiske værktøjer, som f.eks. *reflekterende processer*, **dialog-konferencer** (der resulterer i f.eks. plancher, diskussion) etc. Da jeg jo, efter at have udvalgt tre deltager til individuel interview, står tilbage med ca 17 studerende, der også ønsker at bidrage med data til *mit speciale*, vil jeg stille holdet nogle opgaver, der ligner noget af det, jeg har undervist dem i. Inspirationen hertil er dels Center for Systemudvikling, der benytter **reflekterende iagttagerspositioner** i forskellige læringsammenhænge, og T. Andersen (1996), der er en af fortalerne for at, man *bruger* tidligere klienter, eller her studerende, til at sige noget om de processer m.m., de selv har gennemlevet med terapeuten eller her underviseren. Opgaven er (se box 2) at diskutere *mine forskningsspørgsmål*, og at lave plancher, som fremlægges i plenum, hvor jeg som processtyrer vil stille uddybende, validerende spørgsmål imens. På lignende vis vil jeg samle data hos en gruppe deltidsstuderende.

### Sammenfattende

I min empiriske undersøgelse arbejder jeg med følgende data:

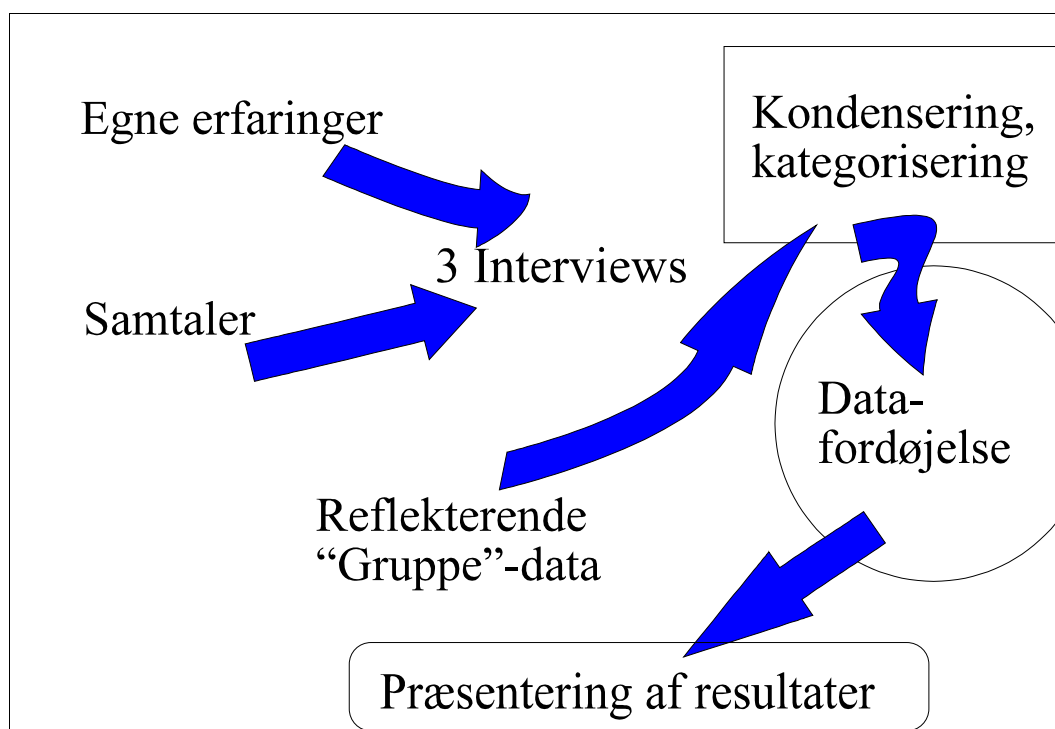
- 3) Egne **erfaringer** fra egen undervisning (i rollen som lærer og konsulent) - noter (September 1996 - Juni 1997 (VfP); September 1994 - December 1997 (Psykologisk Institut)
- 2) **Samtaler** med kollegaer (andre lærere/konsulenter) - noter
- 3) **Tre kvalitative forskningsinterviews** med fuldtidsstuderende - udskrifter
- 4) **Plancher** fra fuldtidsholdets (n = 20) gruppearbejde (også omtalt som gruppefokusinterview); plancher fra deltidshold (n = 16)(forventnings- + evaluering-skemaer) - (se bilag C)
- 5) iagttagelser i forbindelse med *speciale*-vejledningsopgaver i forhold til 4 personer fra fuldtidsholdet<sup>81</sup>

Interviewene udskrives som tekst, båndoptagelse af plenumseancen og gruppefokusinterview plus plancherne skrives sammen som tekst (se også figur 8).

---

<sup>81</sup> Specialerne var om personaleintern supervision og kommunikation mellem pædagoger og forældre. Derigennem fik jeg et nøjere indblik i, hvad de studerende havde lært. Speciale betyder her en selvvalgt skriftlig opgave på 30 sider, plus en mundtlig præsentation af *specialets* emne, der overværes af vejleder, censor, og tilhørere.

De individuelle interviews vil først undergå en *menings-kondensering*, men dog også en delvis *-kategorisering* derefter, p.g.a. på forhånd ind i interviewet lagde struktur vha interview-guiden og gruppeinterviews-kategorier.(ibid). Med kondensering menes, at jeg først vil læse hele teksten, og så lave små sammenfatninger af delafsnit, dvs jeg "presser" teksten sammen, finder centrale sætninger, udsagn, passager, for således at danne mig et overblik over de enkelte interviews i form af en kondenseret udgave af hele udskriften. Med kategorisering menes her, at a) indflydelse fra interviewguidens struktur, og b) at de kategorier, der stammer fra gruppearbejdet, plancher, evalueringsskemaer, sammenlignes med de kategorier, der stammer fra de enkelte interviews meningskondenseringer. I selve fremstillingen af min empiri vil jeg dog forbeholde mig at bearbejde resultaterne endnu en gang, nu med formål at gøre det læsevenligt. Det betyder, at kondenseringer, kategoriseringer og mange noter undervejs vil forblive, for læseren,



Figur 8

i baggrunden, da præsentationen af data stræber efter at undgå den skæbne, som så mange kvalitative undersøgelser lider under, nemlig at de er kedelig læsning (se dertil Kvale, 1997:147).

Fortolkningskonteksten (se dertil Kvale 1997:210) vil skifte mellem at jeg prøver at gengive pædagogernes egne stemmer samtidig med at data diskuteres af mig som *forsker*. Fortolkningernes validitet er bl.a. "checket" ved at udkast til dette speciale, og især den empiriske del, er blevet forlagt både nogle studerende og nogle af dem, der underviser eller har undervist ved VfP (nu DPH). Samtidig vil nogle resultater pege i to retninger, de vil både kunne sige noget om konkrete træk og om hvad man

især skal have øje for i hvert eneste, nye tilfælde. Som sagt er jeg enig med Maturana (1990) i, at man skulle skrive **objektivitet i parentes**, for at understrege, at det perspektiv, man præsenterer som data fra en undersøgelse, altid ville kunne blive tolket anderledes af andre forskere, der i den samme kontekst vil se efter helt andre ting. **Forskeren som autopoietisk system** er jo selv med til at konstruere sin egen omverden, som han undersøger videnskabeligt. Et paradoks, der vel kun kan overvindes ved at man går i dialog med andre, autopoietiske forskere, og de autopoieser, som er ens undersøgelses-genstand, som f.eks. her de studerende/kursisterne.

Men nu må jeg slutte disse indledende teoretiske begrundelser for design og metode og vende mig mod dem, jeg har undervist, interviewet og på anden vis været sammen med.

### **Om hvad pædagogerne blev undervist i og lidt om hvordan**

Jeg har før nævnt, at der er forskellige hold, med en forskellig tilknytning til VFP. Nogle er som sagt fuldtidsstuderende, andre deltager i et 14 -dags - kursus, og endnu andre kommer i flere år en gang om ugen. Jeg har ikke berørt den sidstnævnte gruppe i min undersøgelse, og vil derfor kun skelne mellem fuldtidsstuderende og kursister, der deltager i korte undervisningsforløb.

Dem, der læser som fuldtidstuderende, har deltaget i en videnskabsteoretisk metodedel, hvorefter de enten læser videre i et emne, der hedder pædagogisk ledelse, eller de læser det fag, der hedder pædagogisk udvikling. Der er førstnævnte, altså dem, der læste Pædagogisk Ledelse, jeg har data fra (se evt. Bilag E: Litteraturliste for fuldtidsholdet "pædagogisk ledelse").

Programmet: "Pædagogisk ledelse" er delt op i fire temaer:

- ◆ institution i organisationen (O-teori, O-kultur, demokratiseringsprocesser, m.m.),
- ◆ institution som åben organisation (forældresamarbejde, forhandling, forvaltning),
- ◆ institutionsledelse (L-teori, L-opgaver, ansættelse, afskedigelse m.m.)
- ◆ lederudvikling (kommunikation, dialog, supervision)<sup>82</sup>

---

<sup>82</sup>Det er den del, jeg selv underviser i. Her nævnes, omtales og præsenteres i letfordøjelig form følgende litteratur: B. Madsen (1996), S. Willert (1991), J. Rasmussen (1996), Kvale (1996:kap.13), Luhmann (1994), Maturana & Varela (1986), T. Andersen (1996), P. Fuchs (1997).

Undervisningen er fortrinsvis teoretisk baseret, men med relation til den praksis, kommende ledere vil kunne møde i fremtiden. Det er flere skriftlige opgaver i løbet af året, og forløbet afsluttes med et "speciale", der består af ca 30 sideres opgave, og en mundtlig fremlæggelse af ca 30 minutters varighed. Ofte bliver mindst een af disse opgaver skrevet i en gruppe på mellem to og fire personer. Der er undervisning 4 gange seks timer om ugen, undtagen i de perioder, hvor de deltagende skriver på opgaver. Hele forløbet varer fra September til Juni.

Kurserne er oftest på to ugers varighed, og har i de fleste tilfælde en uge med ledelsesteori, og en uge med kommunikationstræning m.m.; nogle gange går der nogle uger mellem den første og den anden uge. Her er der ingen skriftlige opgaver, dog kan de studerende blive bedt om at læse en artikel eller i timerne om at arbejde med udfyldelse af skemaer m.m. Vægten er her mere på at dygtiggøre sig i konkrete værktøjer, som kursisterne i deres arbejde, som de vender tilbage til umiddelbart efter kurset, kan anvende. Men samtidigt er det dog VFP's politik at kurset skal være med til at vække pædagogernes evne til refleksion, dvs praktikerne må gerne se på deres egen praksis med "videnskabelige"<sup>83</sup> øjne.

I praksis har det vist sig, at **fuldtidsholdets** interesse i svære teorier som f.eks Habermas og Luhmann, og kybernetik af anden orden var stor, og større end forventet. Interessen viste sig ved at holdet selv ønskede at udvide det tidsrum, vi (jeg har undervist sammen med en anden person<sup>84</sup>) havde til rådighed fra 2 gange seks timer til 5 gange seks timer, med det udtalte ønske om at høre og lære noget mere om især Luhmanns kommunikationsteori<sup>85</sup>. Der er tid til at fordybe sig i nogle teoretiske refleksioner. Men derudover er der også øvelser, kig på egne erfaringer, dialog-konferencer, kommunikationsøvelser, der på en eller anden måde har en relation til de teorier, vi før og efter aktiviteterne vil kigge på. Meget af det gode, der er i teorierne, ligger *mellem linierne*, og jeg er af den overbevisning, at så flere forskellige niveauer (læse, diskutere, skrive, lege, træne i form af praktiske værktøjer), man arbejder på, så flere chancer er der for den enkelte, individuelle studerende, at der i det mindste er nogle aktiviteter, der "matcher" netop denne persons *lærings-lyster*.

---

<sup>83</sup>Det er den holdning, jeg mødte i samtaler med ansatte og ledelse ved VFP (nu DPH). Det kunne være interessant at diskutere, hvad der menes med begrebet "videnskabelighed", ... kan de jo forstås på mange måder. Men jeg tror nu nok, at intentionen er noget med at bevidstgøre pædagogerne om de processer, de arbejder i og med.

<sup>84</sup>Som i de allerfleste tilfælde var Michael Martini Jørgensen (som også er speciale-studerende, dog med på sundheds-psykologi). Det viste sig at være en stor fordel at være to undervisere. Nogle af fordelene er en større gensidig refleksion over egne udtryk og ideer, desuden synes undervisningen mere dynamisk, i og med at de studerende har to, og ikke altid enige underviser at forholde sig til, hvad der understreger vores teorier om f.eks. multiverset m.m. Jeg vil dog ikke i dette speciale fokusere mere på det fordelagtige i, at der er flere end een underviser til stede, især når man sætter undervisningstiltag som supervisions-træning i gang. Jeg er dog overbevist om, at 2 undervisere, hvor "kemien" passer, kan opnå mere en to gange det, som to gange een underviser vil kunne opnå. Men det må foreløbigt her bare forblive min påstand.

<sup>85</sup>På Psykologisk Institut er det f.eks. En sjældenthed, at de studerende kunne finde på at beskæftige sig med sådanne svære, og især ikke-psykologiske teorier. Derfor overrasker det, at der i den pædagogiske verden er en stor interesse for en så abstrakt teori. Derudover var det overraskende at se, at de fleste personer på holdet uopfordret købte nogle af de bøger, vi havde omtalt i vores undervisning.

Et **kursus-hold** er nok mere pragmatisk indstillet. Jeg har selv oplevet, at kursisterne hurtigere bliver urolige, når teori-delene bliver længere end en halv time ad gangen. Fordi så ønskes en forklaring, hvordan disse teorier<sup>86</sup> kan bruges i praksis. Kursisterne har ofte klare ønsker om, hvad de i deres hverdagspraksis ønsker at blive bedre til. Måske har de en forventning om at blive bedre til samtaler, eller de ønsker tips om hvordan man kan klare konflikter.

Den undervisning (af både kursister og fuldtidsstuderende), der gennemføres af mig og medunderviser, er mere øvelses-præget, hvor der er flere forskellige muligheder for den enkelte “*at springe på toget*”. Dermed menes, at nogle gange bliver kursisterne bedt om at diskutere i smågrupper, om at skrive plancher, holde foredrag, - noget der nok mest taler til *sproglig-boglige folk*. Andre gange bliver kursisterne bedt om at opføre et teaterstykke, der viser nogle konflikter fra deres “virkelige” arbejdsliv. Dette taler måske mere til de *kropslige, kreative folk* blandt kursisterne. Ideen er, at skifte mellem flere perspektiver, så alle kan se at der er nogle, der ser eller gør tingene anderledes end dem selv, uden at det egentlig er til ulempe. Så her må teorien komme som små input, i et dialektisk samspil med kreativ, kropslige aktiviteter og refleksioner. Så flere forskellige input, så flere muligheder, at der er noget, der virker perturberende på den enkelte.

Men der er selvfølgelig tale om et kontinuum, dvs alle hold er lidt forskellige fra hinanden, og blandt deltagerne er der altid nogle, der i forventningsrunderne glæder sig til “at få teori fyldt på”, dem der vil have “værktøjer” og dem, der i hvert tilfælde ikke ønsker “rollespil eller gruppearbejde”. En forventningsrunde, hvor de studerende, som før omtalt, ytrer sig om forventninger/bekymringer vedrørende den foranstående undervisnings-periode, giver mulighed for at afstemme forventninger og muligheder med hinanden, og giver mig som underviser et fingerpeg om, hvor meget eller lidt teori i forhold til praktiske øvelser og refleksion, der er ønske om. I princippet kan en forventningsrunde blive opfattet som en kontrakt-forhandling, måske med lidt asymmetri til fordel for lærerne (de har det pædagogiske ansvar), hvor vi kommunikerer, gør fælles, hvilke forskellige forventninger vi møder de kommende dage eller uger med.

Forventningsrunder anvendes både ved korte og længere forløb, både ved fuldtids- og deltids-hold.

Hvordan undervisningen foregår, når holdene undervises af andre (især de fuldtidsstuderende), kan jeg kun udtale mig om fra tredje hånd, men er det mit indtryk at kombinationen teori, øvelse og praksis fordeler sig anderledes, således at der er nok lidt mindre tid til øvelser, og lidt mere tid til skriftlige (*videnskabelige*) arbejder.

## **Kapitel 9:**

---

<sup>86</sup>Så selv om de samme teorier ligger til grunde for undervisningen af kursister og fuldtidsstuderende, læser de førstnævnte ikke, men får kun præsenteret brudstykker af disse teorier i små bidder, eller som værktøj. Det er en balance mellem tilpas og for usædvanlig teori, både i sværhedsgrad og i omfang.

## Kursisterne om læring

**Pædagerne (de studerende/kursisterne) mener, siger, synes, oplever, påpeger .... !**

Efter en nærmere gennemarbejdning af de forskellige data, jeg har til rådighed, har jeg besluttet, at jeg vil præsentere hhv. fuldtidsholdets og kursisters "stemmer" adskilt, selv om der er nogle generelle træk, hvor man kunne sige noget om pædagogiske studerende under et.

Men der er generelt forskel på, hvor stor en "indsprøjtning" de studerende ønsker at blive udsat for, og i den forbindelse, hvor vidtrækkende disse *sprøjters* virkning må blive. Indstillingen hos korttids-**kursisterne** er mere konkret-operationelt.

*"Læring er at få nogle redskaber, som jeg kan bruge i mit daglige arbejde, læring er at få sat teorier på det praktiske, samt at blive bedre til det praktiske via den teoretiske viden, .. at få redskaber/teori som gennem afprøvning kan blive brugt i det daglige arbejde"* (fra kursisters besvarelse af evaluerings- og forventningskemaer).

Man vil gerne allerede i næsten uge kunne bruge noget af den praktiske viden, man håber at kunne opnå ved at deltage i et kursus. Modsat viser data at **fuldtidsstuderende** tænker i et større perspektiv, med mere abstrakte mål, med et håb om dyberegående forandringer.

*"Læring er:, ... Jeg vil gerne have tid til at se tingene, min praksis i sammenhæng, bag om, ... have tid til refleksion ... jeg har lyst til fordybelse .... Fra seminarietiden, da havde jeg viden, men nu synes jeg, nu var jeg ved at løbe tør. Og det jeg så godt vil have her, at fylde en stor portion på igen, som jeg kan forholde min praksis til. Og som jeg kan bruge til og hente begreber ud fra , til at forstå verden, min egen verden .... Jeg havde simpelthen lyst til at komme på skolebænken, efter praksis i 10 år, så er det godt at være her"* (fra interviews med fuldtidsstuderende).

Lad os begynde med kursisterne, der bruger to uger af deres liv til et nyt input, en lille forandring i deres hverdag.

### Kursistersnes stemmer

Når et kursus begynder, er der altid en lidt spændt, måske anspændt situation. Kursisterne er ikke vant til at sidde på skolebænken - igen, læreren kender ikke de deltagendes forventninger og forbehold, og mange af de deltagende ved ikke hvem sidemanden er.

Bl.a. for at punktuere denne stemning bliver kursisterne bedt om at udfylde et skema med titlen:

- ◆ ***Forventninger og forhåbninger til kursusdagene.***

De besvarer følgende spørgsmål:

- ◆ ***Hvilke forventninger/tanker har jeg gjort mig forud for dagene?***
- ◆ ***Hvilke forestillinger/tanker gør jeg mig nu?***
- ◆ ***Med dagene vil jeg gerne opnå/undgå?***

Efter de deltagende har individuelt besvaret disse schemaer, præsenterer de i en runde, hvad de har skrevet. Det resulterer, ud over at alle hører alle tale, i en planche, hvor hovedtrækkene af de sagte samles op. Det, vi (underviserne) skriver op på tavlen/flip-over, bliver dog på dialogisk vis “checket efter”, dvs vi spørger kursisterne om de vil gå med til den eller en anden formulering af det, de selv har sagt. Folk får øje på, hvad alle eller de fleste er enig om, og hvad man har forskellige holdninger til og viden om.

Således får vi et både klart og broget billede.

**Alle ønsker redskaber**, metoder, praktikere, der skal gavne og hjælpe i hverdagens praksis.

**De fleste ønsker teori-input** med relation til deres praksis, men nogle advarer imod for lange og tørre oplæg

**Få udtrykker frygt for** at skulle deltage i **gruppearbejde og rollespil**, andre ytrer at de ikke har noget imod det

**Nogle udtrykker bekymring** for at undervisningen bliver **for teoretisk**, “da vi allerede i næste uge har brug for at tale med nogle forældre.”

Det vil sige at nogle hold viser tegn på utålmodighed, hvis teoretiske indlæg, f.eks tre timer om kommunikationsteorier, ikke umiddelbar synes at have relation til deres praksis. “Kunsten” består så i at overbevise de deltagende i at de teoretiske modeller, man bruger tiden på at forklare, i det senere forløb ville kunne vise deres anvendelighed og berettigelse.

Jeg har således fra starten en mængde *data*, som jeg sammen med holdet kan iagttage, og som kan styre “**kontraktforhandlinger**<sup>87</sup>” i forhold til, hvad de studerende ønsker at blive præsenteret for. Det har således været tilfældet, at der efter forventningsrunden blev justeret i programmet, dvs en mere teoretisk del blev ofret for en praktisk øvelse.

Når jeg her (i dette speciale) præsenterer, hvilke forventninger kursisterne bringer med sig, er disse data en generalisering fra den virkelige situation, hvor disse ytringer står på tavlen, og dermed er til forhandling.

Overordnet mener jeg dog at kunne sige, at kursisterne generelt er særlig interesseret i del-elementer fra deres egen praksis, som i forhold til min egen

---

<sup>87</sup>Se dertil den næste fodnote om det samme begreb.

undervisning er nærliggende i og med at jeg underviser i kommunikation. Men kursisterne er mere **interesserede i at blive bedre i at gennemføre “samtaler”** end at få viden om erkendelsesteoretiske baggrunde for at tale på en bestemt måde. Men igen, her må jeg som underviser mestre at “fange” de øjeblikke, hvor kursisterne efter egne øvelser og diskussioner viser åbenhed for en lille teoretisk anekdote, der alligevel kan vække interessen, også hos pragmatikeren, for mere abstrakte emner.

Fordi en ting er jo, hvad folk siger eller skriver/udfylder, noget andet er, hvad de kommunikerer i praksis. Og der kan de jo ske, at dem, der absolut ikke ønskede teori, eller på den anden side, gruppearbejde, ender med at være dem, der er mest glad for netop den aktivitet.

Men lad os forlade forventninger og processen, og se på hvad kursisterne svarer, når jeg spørger:

◆ **Hvad er læring, især for dig, der er praktiker?**

I modsætning til forventningsschemaerne er disse spørgsmål besvaret efter kurset. Det, der er overraskende er, at næsten alle skriver at de var **meget glad for teorierne**, dog med sidebemærkninger som at de blev **koblet på praksis**, at de blev gjort **anskueligt, anvendeligt** m.m.

*“Læring er for mig at få teori og praksis til at hænge sammen, at få teoretiske redskaber, som jeg kan bruge i det praktiske, så det til sammen går op i en højere enhed, f.eks som leg/læring= du ser, føler, smager .. og afprøver tingene, der måske fører til forståelse” (fra evalueringsschema)*

Læring har altså noget med teori at gøre, men her synes **teoriernes direkte anskueliggørelse** ved at man øver sig i kommunikationsværktøjer såsom supervision og andre dialogiske samtaleformer være medvirkende til, at kursisterne er positive stemte overfor dem. “Kunsten”, set fra underviserens perspektiv, består i at kursisterne oplever teorierne som:

*“Teorier, der vækker, inspirerer i praksis, ... som fører til handling, ... som anskueliggøres mha af øvelser i forskellige redskaber, ... teorier, der skaber nytænkning, ... teoretiske værktøjer, der kan bruges i den daglige kommunikation (fra evalueringsschemaer)*

Det at lære beskrives som aha-oplevelse, som “et lift”, *der giver nye kræfter i de næste to år, indtil der forhåbentlig igen er råd til et kursus*. Det ser ud, som om pædagogerne føler sig personligt ansvarligt for, at de timer, de er borte fra institutionen, også bliver brugt til at lære noget, der kan have **nytte** i *hjemmeinstitutionens praksis*.

Derudover tales der både om, at man ønsker **at lære personligt og fagligt**, og at man især i de daglige samtaler har et behov for at blive bedre til at “lytte” og “tale”. Sammenligner vi kursistersnes udsagn med de om lidt omtalte fuldtidsstuderende, så er det iøjnefældende, at tidsfaktoren synes at spille en så stor rolle for, hvad der menes med begrebet “personlig udvikling/læring”. Data-materialet og mine egne erfaringer

synes at vise, at **graden af villighed til at forandre sig selv stiger i takt med den tid, den studerende har til rådighed**, dvs i hvor langt tid han/hun deltager i et kursus eller undervisningsforløb.. Kursisterne mener med personlig læring at blive bedre til at overskue visse del-elementer af deres praktiske liv, der fortsætter i næste uge, hvor imod den fuldtidsstuderende meget vel kan opleve et helt års uafbrudt læring som student som meget stor forandring, næsten som en individuations-proces (se evt Jung, 1990), der kan føre til nye drømme, visioner om, hvad man kan bruge det andet halvdel af livet til.

Kursisterne ytrede tilfredshed med, at der i undervisningsforløbet var både teoretiske, praktiske og øvelses-agtige aktiviteter, der ved at være *“koblet til hinanden”*, ved at være relateret til hinanden, gav kursisterne mod til over hovedet at overveje eventuelle fremtidige, mere dyberegående forandringer.

*“... jeg er ovenud begejstret for den proces, der er sat i gang. Jeg tænker allerede mere over tingene. ... en snusen til et ukendt land - giver lyst til at åbne døren helt”*

I denne her forbindelse oplever jeg, at læring ud over at blive opfattet som brugsanvisninger for praksis, også opleves som en igangsat udviklingsproces, der begynder, men ikke slutter med kurset. Som vi senere vil se, er refleksionerne over dette tema mere dybtgående hos de studerende, der har næsten et år til at lade sig forundre.

Som før sagt, så er det mit indtryk, at teorierne skal blive doceret i små, interesse-vækkende doser, da ellers holdet, eller nogle deltagere “falder fra”, eller “slukker for kontakten”. Her synes **“kontraktforhandlingerne”<sup>88</sup>** være med til at give “luft” til disse bekymringer vedrørende eksempelvis ikke vedrørende teorier/aktiviteter. Når en deltager siger:

*jeg vil helst undgå rollespil,*

og jeg som underviser svarer:

*det må du gerne mene, men jeg kan ikke love dig at du helt kan undgå det i denne her uge,*

er jeg overbevist om at denne **gensidige luftning af forventninger/bekymringer** kan skabe en bedre stemning end hvis deltageren blev “tvunget” til deltagelse uden at vi har haft mulighed for at “indstille os” på hinanden eller at ytre vores mening om tingene. Det viser sig, at den, der har sagt, at han/hun egentlig ikke ønsker at deltage i rollespil, nu kan deltage som netop den person, der egentlig ikke har lyst til at

---

<sup>88</sup>At skabe en “psykologisk kontrakt” (oprindeligt nævnt af Schein,1990) er et af “varemærkerne” for den måde vi, og andre, der er uddannet ved Center for Systemudvikling, arbejder på. At skabe en kontrakt, et fælles tredje ses som nødvendighed for, at vi kan forholde os dialogisk til bestemte emner. Det er derfor en nødvendighed for en god proces at facilitere situationer, hvor de deltagende kan være med til at forhandle de fælles temaer, man i de efterfølgende dage vil beskæftige sig med. Kontrakten er et godt værktøj undervejs, der kan sikre, at processen ikke løber løbsk, og at alle mere eller mindre ved, hvad de er på vej til (se dertil Madsen, 1996, Madsen&Willert, 1993).

deltage. En bedre udgangsposition end hvis deltageren skulle bære rundt på sine egne frustrationer, alene. Nu kan de andre som medvidende være med til at gøre det ikke endnu sværere for ham/hende. Derudover må underviseren "sælge" sit program, og evt. justere programmet med kursisternes hjælp, uden dog at give køb på den bagvedliggende idé med et undervisningsforløb<sup>89</sup>. Pædagogernes "gode evalueringer"<sup>90</sup> af "vores" undervisning skyldes bl.a., at vi under hele forløbet giver mulighed, skaber rum for at sætte ord på eventuelle uforståeligheder, forvirringer eller frustrationer. En god underviser må desuden evne at kunne "se" kursisternes non-verbale ytringer. Han/hun må hellere spørge kursisterne, hvis hun synes de ser forvirret ud, end at bevidst/ikke-bevidst overse dette, for at fortsætte, som om intet var hændt.

Kursisterne<sup>91</sup> nævner følgende forudsætninger, der skal blive opfyldt, hvis de skulle karakterisere et **undervisningsforløb** som frugtbart.

- ◆ **underviseren/ne skal være "levende", engageret, lydhør** over for kursisternes ønsker/indvendinger
- ◆ **undervisningen må gerne skifte mellem forskellige moduler**, mellem teori, praksis og øvelser
- ◆ i forbindelse med teoretiske oplæg ses gerne, at underviseren formår at nævne nogle **konkrete eksempler fra praksis, der kan anskueliggøre teoriens anvendelighed**
- ◆ i løbet af to uger gøres succes-oplevelsen delvis afhængig af, om deltageren har **opnået nogle konkrete færdigheder**, som han/hun kan bære med hjem, til hjemme-institutionen.

Sammenfattende kan der siges om kursisternes syn (majoriten af dem, der har ytret sig), når de deltager i et 14-dags-kursus, at de oplever læring fortrinsvis med pragmatikerens øjne, dvs uanset om der undervises i teori, praksis eller værktøjer, så må disse helst have pragmatisk værdi i den daglige praksis, der jo fortsætter mandag efter kurset er sluttet.

---

<sup>89</sup>Det vil være muligt, når jeg underviser f.eks. i personale-intern supervision, at skifte enkelte moduler ud. Det er altid en god idé at have flere undervisningsmoduler i baghånden, end der egentlig er tid til. Men det forbliver dog mit overordnede ansvar, at formålet med dagene, f.eks. at vide noget om personale-intern supervision, nås, dvs jeg må forbeholde mig en vis veto-ret i forhold til hvor meget medbestemmelse kursisterne i realiteten har. Valgmulighederne er delvis afgrænset af, hvad jeg har med mig i min værktøjskuffert, og hvad jeg er bestilt til at undervise i og om.

<sup>90</sup>De fleste tilbagemeldinger fra dette hold, og fra andre hold, hvor vi har gennemført mundtlige evalueringer, plejer at være ret positive i deres bedømmelse af den tid, de har været sammen med os. Og udsagnene ligner hinanden, noget med at vi er spændende at se på, da vi bevæger os rundt - lige som på en scene, og noget med at vekslen mellem teori, øvelser og praksis-refleksioner suppleret med dialog-konferencer er lige tilpas usædvanlig, og dermed skaber en forandring hos kursisterne. Jeg nævner det ikke for at fremhæve os som undervisere, men for at understrege, hvordan kursisterne ønsker sig, at undervisningen skal foregå.

<sup>91</sup>Data stammer her fra evalueringsskemaer (N = 20) og forventningsskemaer (n = 40), der blev benyttet/indsamlet i vores undervisning.

Er disse nødvendige grundbetingelser tilfredsstillende ved at kursisten har den oplevelse, at han/hun lærer værdifulde værktøjer og teorier, er der dog åbenhed for at kurset i sig selv må indeholde spændende, dvs tanke-vækkende elementer, der ikke direkte synes at kunne blive brugt i morgendagens forældresamtaler. Men der er dog fra gruppe til gruppe, fra individuel deltager til andre individuelle deltagere forskel i forhold til, hvor stor tolerancen er i forbindelse med at skulle arbejde med umiddelbar praksis-fjerne teorier.

Det er mit indtryk, at **kursisten lærer som fagperson**, i det mindste i langt større grad, end at kursisten forventer udvikling på det personlige plan. Begrebet "personlig udvikling" nævnes af nogle deltagere som mål for læringen, dog i den betydning, jeg her selv vil benævne faglig-personlig læring.

*"Personlig udvikling - såsom kommunikation, indsigt i personlige relationsmønstre, blive bedre til "dialogiske samtaler", blive bedre til at klare svære situationer i praksis"* (Fra evalueringsschemaerne).

Personlig udvikling/forandring betyder således, at man ændrer nogle af sine **personlige forholdemåder til arbejdsrelaterede problemfelter**, og ikke, at man som privat person ønsker at gennemgå dybere forandringer, der kunne føre til store omvæltninger såsom at skifte job, at begynde på en længerevarende uddannelse m.m. (i kontrast til ca 1/2-delen af de senere omtalte fuldtidsstuderende).

Målet for kursisterne, hvis vi taler generelt, er at **blive bedre til at mestre nogle arbejdssituationer**, ved at de efter kurset har kendskab til nye og anvendelige metoder/værktøjer/forholdemåder, der kan forbedre kvaliteten af deres daglige arbejde. I lidt mindre fremtrædende position må kurset også være med til at vække interesse for nogle teorier, metoder, forholdemåder, som kursisten før kurset ikke havde kendskab til.

I forhold til, hvordan læring kan opnås peger evalueringsschemaerne lidt i modsætning til forventningsschemaerne på, at **en blanding af øvelser, rollespil, teori og reflekterende diskussion "passer fint"**. Men her er mine data ikke fyldestgørende nok, hvis jeg også skulle udsige noget om, hvordan kursisterne oplever andre former for undervisere med andre temaer på programmet. Det vil kræve nogle flere interviews m.m. med kursisterne, og evt en mere kvantitativ optælling af, hvad kursisterne synes at være glad for eller frustreret over.

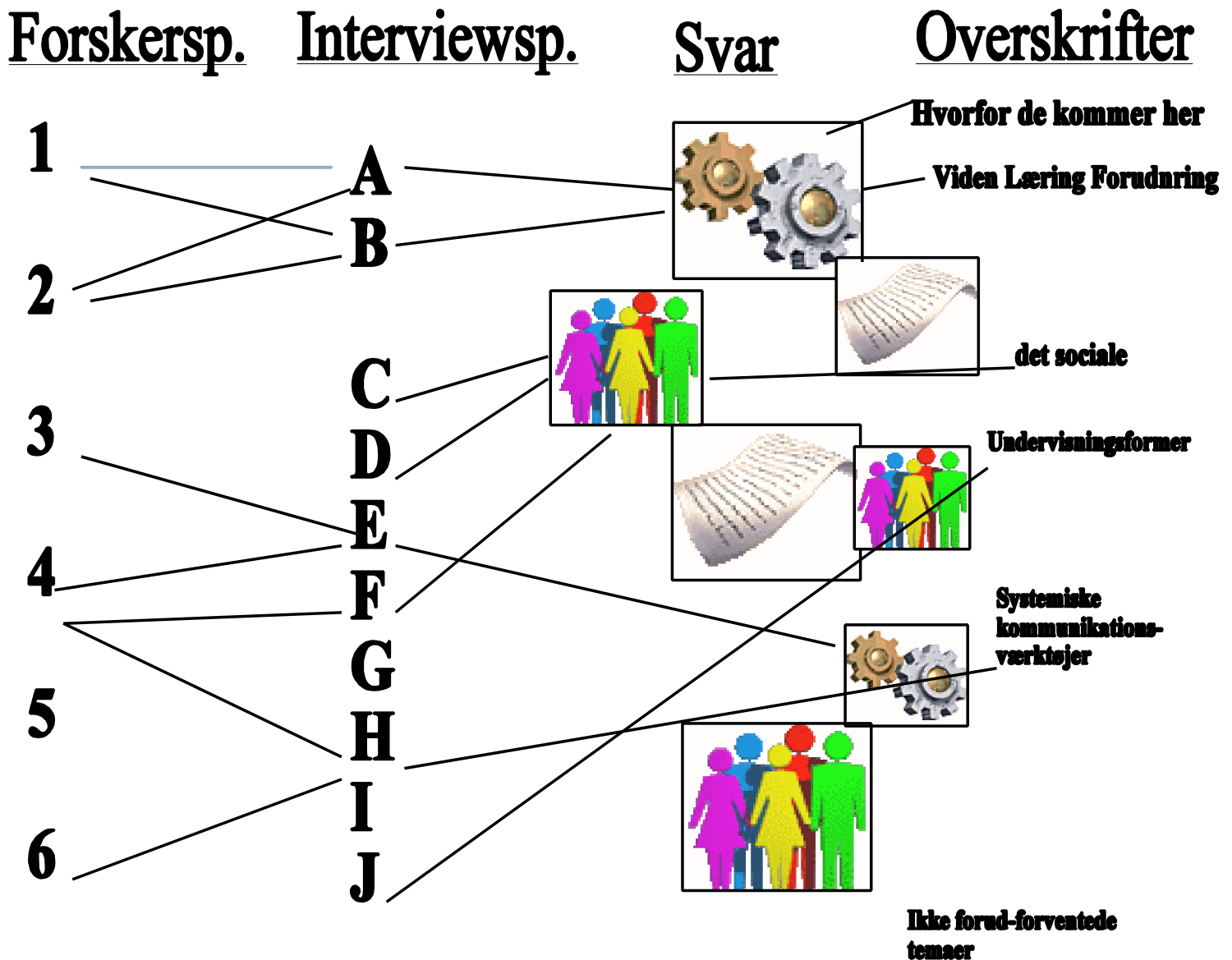
Men nu vil jeg forlade kursisterne og vende mig mod de fuldtidsstuderende, der både har et meget længere forløb at fortælle om og fra, og hvor min data-mængde også er mere udførlig og omfattende.

# Kapitel 10:

## De fuldtidsstuderende stemmer

### En lille kort metodisk sidebemærkning

De følgende del-afsnit forsøger at gengive de fuldtidsstuderendes perspektiv. Strukturen i den følgende fremstilling er gengivet billedligt i figur 10, der skal vise, hvordan de enkelte svar-kategorier (overskrifter) har dannet sig, hvordan jeg kom fra forskerspørgsmål over interviewspørgsmål (se bilag B, C, men også Kvale, 1996, 1997), meningskondensering og -kategorisering til det, jeg præsenterer for læseren på de følgende sider.



Figur 10

Her lige et kort eksempel på, hvordan figuren er tænkt: Jeg stiller i starten af undersøgelsen mig selv forskellige **forsker-spørgsmål**.

Lad os her se på **spørgsmål 1**:

- Hvad er det, I studerende har brug for at lære, og hvilken form for undervisning synes at være mest givtig og befordrende for udvikling af professionel kompetence?

Herefter forsøges dette spørgsmål, evt. delt op i flere delspørgsmål formuleret som interview-guide-spørgsmål. I forhold til forskerspørgsmål 1 resulterede det i to **interviewspørgsmål** (A + B), hvor jeg her vil gengive det ene, **A**:

- Kan du nævne mig et konkret eksempel fra din tid her på videreuddannelsen, hvor du har følt og tænkt, nu har jeg virkelig lært noget? Hvornår skete det? Hvem var med ? .. Hvad følte du? Har du andre eksempler?

Fra en interviewguide i et halvstruktureret interview, som der her er tale om, bliver der aldrig stillet alle de spørgsmål, der står i denne interviewguide. Måske bliver de tilpasset situationen, måske stilles nogle før andre, da interviewpersonen fortæller uopfordret om noget, man egentlig først vil have spurgt om senere.

Men lad os se på et udvalgt **svare** på det nævnte interviewspørgsmål:

- IP01 Den oplevelse har jeg haft mange gange.. Det virkede stærkest på mig på metodedelen, der snakkede vi hel tiden om teori, og det kendte jeg overhovedet ikke til, dengang. Det kørte meget rundt i hovedet på mig - hele tiden .. Jo jeg synes når disse teorier har rumsteret i mit hoved, der kan det nogle gange være for teoretisk. Men når man så i hverdagen, når man ser et fjernsynsprogram, hvor man tænker, det kan jeg relatere til teorierne, så har jeg oplevelsen, at det her, der ikke helt omsonst, det handler om livet,
- I01 OK, det er altså noget med hverdagslivet..
- IP01 Ja, hvis det kobles, men, et måske bedre eksempel, det er i forhold til Dion Sommer (1996), fordi jeg har jo i praksis arbejdet med børn, i femten år, udefra nogle af de ting han fuldstændig forkaster i sin bog, .. Ja da tænker jeg hvad nu, hopper jeg bare med på at vi forkaster de gamle teorier,, ..gør vi bare det. Og så jeg kan sagtens se det andet, som dybt forældet, fordi den verden vi lever i, den passer ikke ind, .. Og så kan jeg komme til at tænke på nogle episoder, om forældre, og diskussioner, jeg har haft med dem, om nogle

råd og vejledning, som strider, som slet ikke passede til deres univers. Fordi i dag er det der med børneopdragelsen der er jo ikke bare på en måde, så enkelt er det jo ikke, så jeg kan ikke bruge min egen teoretiske baggrund, som jeg har brugt i femten år, .... da oplever jeg virkeligt, det har set noget i gang,

### Dette afsnit **kondenseres/kommenteres** af mig:

- IP fortæller her, at forundring, en slags dekonstruktion (om-møblering) af gamle teorier opleves som lærings-igangsættende (perturberende??) Teorierne må gerne være tankevækkende, og skal kunne stille provokerende spørgsmål til den normale praksis.

Denne kondensering vil samme med andre danne udgangspunkt for, hvad der kommer til at stå i **afsnittet** under **overskriften**: Viden, Læring, Forundring.

Sådanne kondenserende margen-bemærkninger samles efterhånden, ved at de indeles til de forskellige kategorier, "*Overskrifter*" i *figuren*, der således danner udgangspunkt for det, læseren bliver præsenteret for. Det vil sige, at læseren forskånes for mellem-regningerne, der er foregået fra forskerspørgsmål til de i dette kapitel under forskellige "overskrifter" præsenterede afsnit. Det vigtigste er, at de studerendes "egne stemmer" kommer frem, men måden, disse data præsenteres på, hvad der glemmes undervejs, hvad der vægtes særlig meget, er mine subjektive valg, selv om jeg prøver på at være fair over for de data, jeg har indsamlet. Jeg fortier intet, men kompositionen vil uden tvivl være min subjektive tolkning af den virkelighedsopfattelse, som disse studerende har. Data-materialet er jo ikke så stor, og derfor har jeg selvfølgelig en slags helheds-overblik over materialet, som jeg i skrivningen af de følgende afsnit har benyttet mig af. Læseren er i mine øjne bedre stillet, hvis hun/han er indstillet på at lytte til MIN beretning. Skulle vi gå et skridt nærmere en ikke opnåelig objektivitet, skulle vi bede de studerende selv om at præsentere disse data.

Det sidste afsnit, "Ikke forud forventede temaer", præsenterer de emner, jeg ikke på forhånd havde forventet, men som stammer fra de studerendes egne tilføjelser til temaet, især da de blev bedt om at udfærdige plancher, og som kan ses bekræftet af udsagn i de tre interviews.

Men nu til dem, det hele drejer sig om.

### **Hvorfor de kommer her**

Fuldtidsstuderende er personer, der er mellem 28 - 50 år, og som har arbejdet i mindst 10 år i den praktiske pædagogiske verden. Det er således ikke praksis-viden, som deltagerne umiddelbart ønsker at blive bedre til. Nej, de har et igennem længere tid opsøret **behov for at "stoppe op", for at reflektere, diskutere, for at "få nye teorier fyldt på"**. Mange er direkte klar over, at der er forskellig slags viden, og at den, man opsøger ved at deltage i undervisning ved VfP er en anden, end den man opnår i praksis.

IP:” ... i mit fag som pædagog, da er to slags viden, da er viden, som er, **formel viden fra bøger**, og så er der **den viden, vi opbygger i hverdagen, i praksis, det er en anden type viden, som er bundet utrolig meget til konkrete ting, ..**“

Udsagnene fra både gruppe-fokus-interview med hele holdet og fra de tre individuelle interviews bekræfter, at de studerende er indstillet på at modtage ny teoretisk viden.

IP: “ jeg gik en gang fra universitet, og uddannede mig til pædagog, og da havde jeg viden, jeg kunne trække af i over 10 år, .. Men nu, nu synes jeg, nu var jeg ved at løbe tør. Og det jeg så godt vil have her, ..**at fylde en stor portion på igen**, som jeg kan forholde min praksis til. Og som jeg kan bruge til og hente begreber ud fra, til at forstå verden, min egen verden,..”

Jeg havde nok forventet, at de fuldtidsstuderende i stil med kursisterne ville foretrække praktiske øvelser og træning af værktøjer fremfor teoretiske oplæg, men det viste sig, at de fleste af de fuldtidsstuderende i høj grad er indstillet på at lære teorier, også teorier, der umiddelbar virker abstrakt og svært tilgængelig, som f.eks. Habermas og Luhmann.

Andre er mindre klar omkring deres forventninger til, hvad de får af viden ved VFP, men de personer bekræfter dog, at der, hos disse praktikere, er et stort behov for at kunne beskæftige sig med sig selv, både fagligt og personligt. Nu må vi jo lige huske, at vi her taler om pædagoger, der i deres daglige arbejde bruger alt deres tid på at stille behov hos andre end dem selv, både videnskæssig og socialt. Så uden at det bliver sagt direkte, er der tegn på at denne etårige afbrydelse af pædagogens praktiske virke skal blandt andet modvirke, at man mister “lysten” til at være pædagog, eller med et moderne begreb, at man oplever “udbrændthed”. .

IP: “...jeg har ikke haft en bestemt ting, jeg har brændt for, som jeg vil fordybe mig i, jeg havde simpelthen **lyst til at komme på skolebænken**, efter praksis i 10 år, så er det godt at være her ..... Og det her er virkelig **en gave til mig selv**, fordi jeg har ikke kunne få det som led i en videreudvikling til en ansættelse, jeg har fået det på orlov, der er vi meget forskellige hvordan vi er placeret herude, “

Men som det sidste i citatet understreger, er der store forskelle blandt de enkelte deltager, når vi ser på, hvad de forventer, vil blive resultat af dette et-årige forløb. Nogle er kommet her for at blive ledere bagefter, andre har var starten haft planer om at tage dette forløb som springbræt for en videre-uddannelse, for et eventuelt jobskift m.m. Nogle deltager var ikke sikkert, at de ville tage tilbage til den institution, hvor de kom fra, andre så nye muligheder for deres arbejde dér. Men i modsætning til før omtalte kursister er der ikke kun faglige grunde til, at man vælger at deltage i dette et årige forløb.

IP: “..Fordi mit udgangspunkt, det var bare **videreudvikling for mig selv**, nye udfordringer, lær mere om større sammenhænge i og omkring en institution, fordi .. **Jeg vil gerne blive ved med at læse, lære**, .. Jeg har ikke

*været specielt interesseret i at komme tilbage.. Og jeg synes, jeg har gået og leget med tanken i nogle år, jeg vidste ikke rigtig hvordan hvilken vej og måtte se på, hvad var det jeg kunne, .. Hvor kunne jeg bruges..Hvad var det for en uddannelse, jeg kunne bruge, hvor kunne jeg falde ind, og så er der jo ikke de gode uddannelsesmuligheder for os, som pædagoguddannet, .. For mig har det været for **den personlige udvikling**, og ikke så meget for at komme tilbage,.. Og blive bedre fagligt,.. “*

Var man jungianer, som jeg ikke er, så ville man hurtigt komme til at tænke på “midtvejskrisen”, hvor den midtældrende voksne står i et mellem-stadie, mellem at være den unge voksne og den erfarne voksne, der starter på anden halvdel af livet. Ifølge Jung vil man opleve i denne tid, der ligger i midt-trediveerne, som en krise, hvor man kommer til at dyrke sider af sig selv, som man ikke havde tid til i det første halvdel af ens liv. For nogle studerende er det vel også tilfældet, måske vil de herefter gå nye veje, både fagligt og personligt. Men det ville være en overfortolkning, da mindst halvdelen af de studerende ytrer mere nøgterne grunde for, hvorfor de valgte at videreudanne sig. Nogle ved allerede, hvilken lederstilling, de vil søge, andre spiller med tanken om at påtage sig nye roller i den institution, som de efter dette år vender tilbage til.

Vi kommer senere mere ind på, at de studerende til trods for deres ønske om faglige og også personlige udviklinger alligevel sætter grænser ved det, jeg vil kalde det intime og familiemæssige felt (det ser vi på i afsnittet “det sociale” og “ikke-forud forventede temaer”). Men allerede her vil jeg nævne, at de studerende ikke ønsker at skabe sig en ny identitet som person, men at de klart ønsker **at udbygge deres faglige kompetence på grundlag af de familiemæssige bånd og relationer, de i forvejen har**. Det er vigtigt, at den studerendes “bagland”, familien, ægtefællen, er indforstået med studieaktiviteten, og at der sættes samtidigt klare grænser i forhold til, at **studiets sociale udenoms-aktiviteter** (Violin-musik i kantinen, fester) **ikke må tære på den studerendes nære miljø** (også herom mere senere).

I: *hvad siger venner og familie til at du går her?*

IP *min husbond synes det er udmærket, han er ikke selv uddannet, han har ikke læst selv, og ..... jeg blander ikke familie og arbejde. Men der er fint at vi har råd økonomisk, på denne måde er det ikke noget der generer. Og han er indrettet på at der er sådan. Og det skal han sgu også. Men min øvrige familie synes at det er alle tiders, og det synes mine venner også. Og det fører til at i vennekredsen .. At vi tit får diskussioner, som vi ikke har haft før. Det er ikke pædagoger, men de er uddannelsesmæssig på samme niveau. “*

Når pædagogerne således vælger en i hvert tilfælde etårig afbrydelse af deres “normale” arbejdsliv, synes det nødvendigt, at **de nærmeste støtter ideen**, men også, at den nærmere bekendtskabskreds synes at kunne se det frugtbare i at uddanne sig, -

igen<sup>92</sup>. At det så oven i købet kan befrugte de private samtaler er fin, men dog nok ikke altid tilfældet.

Så de studerende kommer her med **en forventning om at modtage ny teoretisk viden**, som de kan forholde til deres ofte mere end 10-årige praksiserfaring. De ønsker at kunne overskue den pædagogiske virkelighed med skarpere øjne, og de forventer, at de ofte teoretiske oplæg i undervisningen vil hjælpe dem med at kunne se klarere. Det er således ikke et ønske om så lidt teori som muligt, men tværtimod **et ønske om teori-formidling, der kan virke "tankevækkende"**, og som kan igangsætte diskussioner i blandt de studerende.

Forventningerne til, hvad de studerende ønsker at få personligt ud af forløbet, er der som sagt næsten lige så mange, som der er deltagere. Nogle vil vende tilbage til den institution, de kom fra, andre vil læse videre, endnu andre ved allerede, hvilken lederstilling de ønsker at søge.

Ikke alle, men dog de fleste har haft rimelige forventninger til deres eget aktivitetsniveau, som må siges er timemæssigt højt, men også krævende, hvis vi ser på de adskillelige gruppearbejder af mundtlig/skriftlig art, som de studerende gennemfører i løbet af et år, ved siden af undervisning fire gange seks timer per uge. Nogle gange har disse særlig store krav, som den enkelte stiller sig selv, dog også deres ulemper, der dog heldigvis kan punktueres, hvis bare een ytrer sig om dette i klassen, som følgende citat viser.

*"..Og i lang tid, i flere måneder, tænkte jeg, for fanden, hvad er der galt med mig, .. Det er jo fint nok at vide noget om de emner, men det er ikke noget, der fanger mit dybere interesse, det er ikke det, jeg gider at skrive speciale om. Og så kom jeg til at sige det. Så havde de andre det sgu også sådan. Fordi jeg fik så 'n en utålmodighed for, om jeg var sakket bagud, om at skulle læse alt for meget om, til specialet, men jeg læste ikke rigtig noget. Så jeg ventede.. Så var det skide spændende med den der mere psykologiske indfaldsvinkel<sup>93</sup>, det ramte egentlig hele vores hold meget.."*

Nu har vi set lidt på, hvorfor de studerende kommer på VfP. Lad os nu se efter, hvad det er, de oplever som læring, og hvordan de kan "mærke", at de har lært noget.

---

<sup>92</sup>I klinisk psykologi (Frank, 1990, Hougaard, 1996) taler man om de "non-specifikke" faktorer; dvs det, der virker i al slags terapi, er, uanset hvilken skole man tilhører, disse *non-specifikke* faktorer, såsom at de nærmeste tror på at *trolldanden*, i terapi terapeuten, her underviseren, og undervisningsinstitutionen, sidder med den "rigtige" viden for at de studerende/kliefterne kan komme videre.

<sup>93</sup>Her hentydes til den del, som Michael og jeg har undervist i.

## Viden, læring, forundring

Jeg vil indlede dette afsnit med de ord, der stod på plancherne, som de 16 fuldtidsstuderende havde udarbejdet, imens tre andre studerende blev interviewet.

De skulle svare på følgende:

- Hvad er viden - her snævert forstået - for Jer på videreuddannelseskurser, hvad har I behov for at lære, og hvordan vil I helst lære?

Og de svarede: .....

### *Viden og læring er ...*

- *at komme på et højere teoretisk niveau.*
- *udveksling af erfaringer,*
- *det vi kan bruge til noget,*
- *at erkende noget nyt, og erkende hvad man i forvejen ved.*
- *også at finde det, man ikke ved.....*
- *Viden styrker, er et redskab i arbejdet blandt børn, kolleger, forældre,*
- *viden giver os autoriteten.*
- *Viden er at holde sig teoretisk ajour*
- *viden er nok mere proces, end en mængde stof, når vi selv ser os aktiv i processen, udøvende den viden, vi taler om....*

Det er jo ret mange punkter på en gang.

Lad os se på dem en ad gangen. Viden og læring er at komme på et højere teoretisk niveau

Hermed hentydes til det allerede nævnte behov om **at ajourføre den teoretiske viden**. Pædagogerne er interesserede i især samfundsvidenskabelige teorier, der kan forklare, eller i det mindste, sætte tanker i gang vedrørende den situation, som vore "vestlige" samfund står i, her ved årtusindeskiftet, og som pædagogen har mærket i praksis i deres daglige arbejde i form af en øget kompleksitet på deres arbejdspladser. Så **teorier, der sætter ord på**, hvorfor f.eks. forældrene tænker anderledes, eller ikke kan forstå, hvad pædagogerne siger, er de studerende meget åbne for at bruge meget energi på. Også **teorier, der stiller sig kritisk til ældre former for pædagogisk viden**, er de studerende villig til at arbejde med. Læring ses her som at bringe sig selv i en position, hvorfra man kan iagttage egen og andres handling med et mere nuanceret blik. Dette ønske stemmer fint overens med de formål, som ledelsen på DPH ser som sin fornemste opgave (se dertil kursuskatalog for DPH, 1997/1998, side

3, se bilag D), nemlig at videnskabeliggøre pædagogernes bevidsthed om egen praksis.

Men lad os se på de to næste punkter fra plancherne. Viden er udveksling af erfaringer og det vi kan bruge til noget, ..

En ting er at underviserne formidler spændende teorier, men en anden, nok lige så vigtig faktor for at man oplever studiet som meningsfyldt er, at man **diskuterer, hører og taler om egne og andres erfaringer, fra praksis**, gerne i forhold til netop nogle af de teorier, der står på dagsordenen for undervisningen. Taler vi om at lære, hvordan man danner *kulturer* med inspiration fra Schein (1990), er pædagogerne villig til at fortælle om episoder fra egen praksis, hvor dette er synligt.

At **læring skabes sammen med andre**, som en social konstruktion, er noget, de studerende har mere end en gang ytret sig om, som følgende citat skal vise:

*IP det er hovedsageligt sammen med andre, at jeg synes jeg lærer noget,*

*I Når du kommer her?*

*IP Ja, jeg lærer mest, jeg kan godt lide at snakke, og jeg lærer faktisk mest, det tænker jeg lige over, **når jeg hører mig selv sige noget**, på grundlægg, inspirationen af det, der er sket, i klassen, og det, vi har læst,....*

*I I skriver specialet sammen,*

*IP ja, det gør vi, .. Ja, **jeg får utrolig meget ud af at gøre det sammen med andre**, ikke at speciale af den grund bliver bedre, sån i den skrevne form, men jeg lærer betydelig mere ved at skrive sammen med andre end ved at bare sidde derhjemme. Jeg gør det ud fra at vi **får diskuteret mange flere ting og mange flere vinkler**, i en opgave, og det gør det lettere for mig, at forbinde teori, med min egen kraft. Det er alle sammen folk, der har mere end ti år på bagen, indenfor for vores fag som vi kan referere til. Det er spændende.”*

Som citatet understreger, er diskussionen i undervisningen, i klassen, og også under specialeskrivningen særdeles værdifuld, når pædagogerne taler om at teorierne fører til læring. Selve erkendelsen, læringen sker ikke ved “bare” at læse, selv om det samtidig er en nødvendighed for at man kan diskutere på lige fod med dem, der har læst. **Erkendelsen sker ved at samtalerne hiver pædagogernes egen praktiske verden ind i klasselokalet**, samtidig med, at man skal kunne holde ud, at tingene foregår på en anden måde, når sidemanden/-kvinden fortæller om sin praktiske erfaring. Vi vil senere, i afsnittet “Systemiske kommunikationsværktøjer” se, at pædagogerne ser det som særdeles frugtbar, at egen praksis danner udgangspunkt for teoretiske refleksioner i klasselokalet, f.eks. når der under en “dialog-konference” bliver opført “scener” fra virkelige konflikter, der således danner grundlag for at

kunne se på disse virkeligheds-udsnit med teoretiske briller. Pædagogerne er klar over, at **læring indebærer, ja forudsætter en vilje til dialog om tingene, og en villighed til at lytte til forskellige synsvinkler om “tingen”**; selv om dette bryder med traditioner om at have en “fælles ånd” og enighed i den pædagogiske verden.

Men også **forundring**, eller med Luhmann perturbation, synes at være et tema, når pædagogerne bedes forklare, hvad de oplever som læring. Her bliver tolkningen nok lidt subjektivt, da pædagogerne jo i de 5 gange seks timers undervisning, de havde med mig og Michael, ikke kunne undgå at tænke over begreber som forundring, perturbation og tilpas usædvanlige spørgsmål<sup>94</sup>. Men her er jeg af den overbevisning, at be-kendskabet med disse teories begreber giver ord til det, der ellers ville have været svært at blive udtrykt. Om dette sagde de interviewede:

*“Nej, det er jo en proces der foregår, som ikke slutter, det kan jo godt være, der er nogle aha-oplevelser i en diskussion, men jeg synes jo ikke at det slutter, det slutter jo ikke, den proces, .. **Det er bearbejdningen, når man går herfra**, .. Jeg ved ikke, hvornår det præcist kommer, men det slutter jo ikke, .. Det er ikke sådan som, når jeg siger, da lærte jeg at cykle, sådan er det ikke, ...*

*...**læring er noget, der kan sætte mine tanker i gang**.., jeg har det sådan, når jeg lærer noget, så vil jeg godt rystes i min overbevisning, men jeg vil ikke rystes for meget af gangen, “*

Så læring og viden er, som før sagt, en ajourføring, noget med at fylde noget nyt på, men derudover ses **læring og viden** også som noget ikke så substantielt, mere **som en proces, en forstyrrelse, der sætter en forandring i gang, hvis afslutning man ikke umiddelbart kan forudse**. I og med at man i de 10 måneder, de studerende har været ved VfP, har lært mange forskellige, og ikke altid umiddelbart sammenhængende teorier, og synspunkter at kende, er viden ikke noget, der har en statisk og konkret form. Pædagogerne udtrykker, at de er klar over, at viden er noget, der hele tiden må blive genskabt i en social proces. Derfor synes interessen også størst for sådanne teorier, der samtidig tilbyder sig som værktøjer i den praktiske pædagogiske virkelighed. Træning i, hvordan man danner en **organisationskultur**, i **begrundelsesrationalitets-styret dialog** eller **dobbelt kontingente kommunikationsforhold** synes at passe til de behov, den studerende pædagog møder op med. Her er der muligheder for at fortælle om *hvordan vi har gjort eller i fremtiden kunne gøre (rigtig/forkert) derhjemme*, og dermed at have mulighed for en bedre til-egnelse af måske ved første øjekast fremmedartede teorier.

Nå, lad os nu kaste endnu et blik på plancherne, der står også: *at erkende noget nyt, og erkende hvad man i forvejen ved og også at finde det, man ikke ved.....*

*Det er jo hele tre ting på en gang. Det går virkelig ikke. Jo, måske netop p.g.a. kombinationen af at blive præsenteret for noget, **man aldrig før har hørt om**, samtidig med, at der også bliver talt til noget “indeni i een”, som **man kender godt**,*

---

<sup>94</sup>Begreberne er blevet præsenteret i vores del af undervisningen.

øges muligheden for at ramme, eller finde det, **man endnu ikke ved**. F. eks. kan man præsentere en ukendt (Ny) teori om “dobbelt kontingens” samtidig med, at nogle af de studerende bliver bedt om at opføre en konfliktfyldt forældre-samtale-situation (det kendte) som rollespil, imens andre ser “reflekterende” på dette skuespil og ytrer sig om det, de ser (det man ikke vidste). Det er også det, jeg selv som underviser, oplever som en god undervisningssituation, nemlig når de studerende næsten uopfordret fortæller om deres egne erfaringer (det kendte), når det er lykkedes at skabe interesse for en for dem ukendt teori. Udvekslingen mellem det, de studerende i forvejen ved, og de jeg og medunderviser kommer med, teorierne, etablerer, eller kan etablere, på dialogisk vis, muligheden for at både de studerende, men også underviserne, “flytter sig” grundet denne lærings-bringende fælles aktivitet. Der frembringes via **ægte interesseløs interesse** hos begge parter noget, der ikke var der, lige før. Men så taler vi om ideal-tilfældet, hvor ingen andre forstyrrende tanker og indflydelser kunne forhindre en for alle parter udviklende aktivitet.

Sammenfattende, hvad er læring, viden og forundring, når vi spørger de fuldtidsstuderende. Lad os dertil bruge resten af de udsagn, der stod på plancherne:

- Viden styrker, er et redskab i arbejdet blandt børn, kolleger, forældre, dvs. det pædagogerne lærer skal have anvendeligheds-værdi i morgendagens praksis;
- viden giver os autoriteten, dvs. pædagogerne vil gerne stå stærkere i forhold til kommunikation med ydre parter (kommunen, fagforening, supervisor, læger), og de vil gerne opnå viden, der styrker deres professionelle rolle overfor forældre/børn/brugere;
- Viden er at holde sig teoretisk ajour, og
- viden er nok mere proces, end en mængde stof, når vi selv ser os aktiv i processen, udøvende den viden, vi taler om; dette har vi kommenteret før. Derfor synes pædagogernes egen formulering, der her får lov at stå ukommenteret, være bedst som afslutning på dette afsnit.

Men lad os gå videre, og se på, hvad klassen som social system synes at betyde for de studerende.

### Det sociale

Overordnet giver de studerende udtryk for, at de er **glad for klasseundervisningen**, men også for at **arbejde i smågrupper**, som synes at give plads til også dem, der er måske lidt for generte til at sige særlig meget, når hele klassen er samlet. At diskutere, at høre sig selv sige noget, at skrive sammen, at diskutere, også i pauserne, er nogle af de ting, de studerende peger på som betydningsfuld for deres læring.

“... det er meget fagsnak vi har,

101 Er det o.k. for dig?

IP01 *Ja, det er fint,.... Men snakken kør tit videre fra timen, i pausen, og hvis der er det en dag, fx i specialegruppen, så man bare kan mærke, mandag er der en ventil for hvad der sket i familien, så synes jeg selv vi er **dybt useriøse**, men jeg synes jo vi skal give hinanden lov til de der ventiler... Når der er pause, og vi spiser, så kører vi bare videre, ud i een diskussion, jo, **det er sgu meget fagorienteret**, også det sociale, det er ikke sådan, folk de har jo børn, der skal hentes, skal hjem og lave mad, så når vi går, går vi, så sidder vi ikke og drikker øl sammen,*

Citatet understreger, at **det sociale i allerhøjeste grad er fagorienteret**, med en smule plads til at læsse af, når man har haft en dårlig weekend. Desuden er det sociale klart afgrænset, dvs de studerende deler ikke fritidsinteresser m.m. sammen, men **begrænser det sociale engagement til studie-relaterede aktiviteter**. De studerende skelner klart mellem studiekammerater og venner i deres nærmeste familiekræds, og ønsker ikke at blande disse to "verdener". VfP forsøger sig dog med adskillelige små foranstaltninger med musiske indlæg og "fri" frokost, og her møder de studerende talrigt op, under forudsætning af, at det foregår i den "normale" undervisningstid, fra 9 - 15.

For mig, der kommer fra universitets-miljøet, fremstår forskellen i forhold til, hvad der forstås ved sociale studie-relationer, tydeligt. Pædagogerne, der studerer ved VfP, er indstillet på at være, lære, arbejde og diskutere sammen med deres holdkammerater. En stor del af undervisningen foregår i klassen og i små grupper. Og det er de studerende tilfreds med. Forskellen til universiteterne viser sig ved at pædagogerne **ikke synes at have behov for fritidsaktiviteter sammen med holdkammeraterne**. Dvs. der er ikke behov for en udvidet fredagsbar, for studenterkor, -sport, -filmklub m.m., som det er "normalt" er behov for ved universitetet. De studerende ved VfP prioriterer deres familie og vennekredsrelationer højt, og højere end ikke faglige aktiviteter sammen med holdkammerater. I modsætning til universitet, hvor de studerende knytter længerevarende venskabsbånd med nogle studiefæller, er pædagogerne klar over, at de efter dette år ikke vil have særlige forbindelser med deres holdkammerater.

*"Men jeg ved hele tiden her, de kontakter jeg skaber mig her, det er kontakter, jeg ikke vil have ressourcer til at holde ved lige bagefter. Jeg ved, at de bliver valgt fra lige med det samme. Og det, det ved jeg hele tiden. På den måde har jeg en vis afstand i forhold til, hvordan jeg går ind det sociale samvær her. Men som alt i alt*

I *Er jeres fællesskab rimelig afgrænset til..*

IP *ja, det synes jeg egentlig det er. Jeg undgår at involvere mig personligt i noget, som jeg ved jeg skal holde ved, .. Selv om jeg egentlig godt kunne få lyst til det, .. Det er jeg meget bevidst om, det er fordi jeg ved sådan er det, sådan som mit liv er faldet på plads, arbejdsliv, privat, med den vennekreds jeg har, som jeg ved jeg*

*gerne vil holde fast i, så er tiden ikke længere, ..”*

I afsnittet “ikke-forventede temaer” vil jeg knytte an til dette emne. Jeg havde ikke på forhånd tænkt over at identitet-oplevelsen, og villigheden at udsætte denne identitet for mere eller mindre identitets-forandrende aktiviteter og miljøer ville være tydeligt forskelligt fra f.eks. det, jeg selv har oplevet ved studerende på universitetet. Men det er tydeligt anderledes her, de studerende ved VfP er ældre, mere vel-etableret, mere modne end 20-årige studerende<sup>95</sup>. Men, der var også nogle pædagog-studerende, der kom fra Grønland, og endnu andre, der var fraskilt. Så ikke alle lever i så vel-etablerede familiemæssige rammer, som jeg før gav udtryk for, at hele gruppen har som deres “bagland”. Men mere herom senere. Lad os nu se på, hvilke undervisningsformer de studerende foretrækker.

### **Undervisningsformer**

Lad os det starte med mine egne fordomme, der stammer fra erfaringer med undervisning af kursister, der jo, som nævnt i Kapitel 9, er mere pragmatisk indstillet, når de møder op til et kortvarig undervisningsforløb. Det troede jeg også var tilfældet, da jeg mødte disse fuldtidsstuderende for første gang.

Men det forholder sig anderledes, næsten modsat med disse fuldtidsstuderende. De er indstillet på, og nærmest nyder at være væk fra den daglige praksis, og derfor kan de også nyde mere **teoretiske oplæg** eller **forelæsninger**. De oplever sig selv som studenter, og derfor er de også indstillet på at blive behandlet som sådanne.

Forelæsninger, arbejde/læsning/diskussion af svære og/eller provokerende tekster synes de studerende meget tilfreds med, med visse forbehold i forhold til, hvad der forventes af den, der holder et teoretisk oplæg, hvis det vel at mærke fører til, at man både før og efter forelæsningen arbejder på holdet med foredragets tema.

*“IP Det, der er godt ved det (forelæsningerne), er hvis læreren virkelig er kompetent, så kan det være utrolig spændende og sidde og høre på, at han udfolder sin verden, og at han får plads til det. Hvis han ikke er kompetent og ikke kan komme med noget som jeg synes er interessant, kan det være ufattelig kedeligt”.*

Forelæsninger skal ikke stå alene, sammen med ensom læsning af et grundpensum, som det ofte er tilfældet ved universiteterne. Der foretrækker de studerende ved VfP klart *seminarie-stilen*, hvor forelæsninger, holdundervisning og projektarbejde skiftevis er på programmet.

*“I Hvis du så tænker tilbage igen, på undervisningen, har du da også et konkret eksempel på, det var fedt, der lærte jeg noget, det var lige præcis sådan man skal gøre, det er lige præcis den form det*

---

<sup>95</sup>Hvis vi lige ser bort fra at 14 % af alle studerende ved Universiteterne er over 29 år, før de starter, og dermed meget vel kan have samme familiemæssige situation som pædagogerne

*skal have,.*

*IP det var altså **hele** vores undervisning, hvor vi har haft om ledelse, og **læreren kom med sin måde** at se verden på, og det blev så brugt som emne til at **diskutere**, ledelse og pædagogik i det hele taget, det synes jeg det var alle tiders, ikke fordi jeg var enig med læreren i hans måde at se tingene på, men det blev udsat for **debat**, og i klassen er der voldsomt **engagement**, folk gider godt, **at forholde sig til både det ene det andet og det tredje**,*

*I Savner du ikke det ved en forelæsning?*

*IP jeg har det jo sådan, hvis jeg skulle vælge, så vil jeg godt have forelæsningen, en gang hver fjortende dag, og resten aftiden vil jeg godt kunne diskutere teorierne, ..”*

Citatet understreger, at forelæsningerne opfattes som forstyrrende faktor, som noget, der pirrer klassen som læringssystem. Hvis en forelæsning skal opfattes som god, må den efterlade sine spor, i form af diskussioner og flere refleksioner over forelæsningens temaer.

Det var forelæsningerne. Men størstedelen af undervisningen foregår som **klasseundervisning**, med een underviser i et bestemt fags delområde. Det synes de studerende være indforstået med, men nogle ytrede dog, at de ønsker at blive spurgt tidligere om de selv er “fanget” af de emner, der læses om og arbejdes med. Altså en større med-indflydelse, hvorfor hvad skal blive læst, og et ønske om at undersøge tidligere og oftere i forløbet, om andre end en selv synes at have svært ved at finde et aktuelt tema/emne spændende og/eller forståeligt.

Flere gange i løbet af året skriver de studerende små **projekt-opgaver**, synopser, og til sidst et **speciale**, der samtidig præsenteres mundtlig. Her arbejdes oftest i **gruppe** a to, tre eller fire personer, og det er faktisk undtagelsen, at det kun er een person, der skriver speciale alene.

Det studerende ytrer, at de **lærer meget ved at arbejde sammen med andre** om disse opgaver.

*“IP det er også spændende for mig at skrive i en gruppe, fordi så kan vi diskutere mange af de ting, som der ikke bliver plads til at skrive om,*

*I Skriver I sammen eller hver for sig,*

*IP Vi diskuterer, uddeleger, og skriver så hver for sig, og laver oplæg om det man vil skrive om, så går man hjem, så bliver det tygget igennem, og så kommer det med igen, eller også er der to der skriver på samme afsnit, så bliver det strikket sammen, tre fire fem gange,*

*I Så der er læring i at skrive*

IP *Ja, helt vild meget, ...”*

Det er læring i at arbejde sammen med andre, og det synes **tilfredsstillende for de fleste, at der kræves aflevering af skriftlige arbejder**. Det er uddannelsesinstitutionens mål, at denne uddannelse er på samme niveau som universitetet og DLH, og denne stil har de studerende ikke noget imod.

En inspirerende holdundervisning, med kompetente undervisere, og suppleret med gæsteforelæsere, skriftlige og praktiske projekt-arbejder, og det i en god blanding er vel, hvad disse studerende har været glad for. Og på spørgsmålet, om der skulle laves noget anderledes i forhold til tilrettelæggelsen af undervisningen ved VfP, kom der egentlig ikke rigtig nogle svar.

Men måske er der lige en vigtig undervisningsfaktor, vi ikke har set på, og som, der må jeg give den interviewede ret i, nok er mindst lige så vigtig som al det andet, der er på den formelle læseplan, nemlig pauser.

*“IP Jo, da tror jeg da, at **pauserne er en lige så stor del af undervisningen**, jeg tror, det er vigtigt, at man har nogle lange gode pauser, hvor man både snakker om det, man beskæftiger sig med i klassen, men også kan associere frit, ... fordi på vores hold, der bliver pauserne brugt på alt muligt, det er også plads til lige at fortælle, hvad man gjort derhjemme, een tænker på at købe en traktor i sin tid, og så kan vi ikke lad være med at forholde det til noget teori, det er på en anden måde, det er utrolig givtig, jeg vil nødig undvære de der pauser. “*

Men lad os springe videre. Hvad med **underviseren?** Hvordan skal han/hun være. Som før hørt, skal han/hun være **kompetent** og vide, hvad hun taler om. Men derudover er det også et udtalt ønske, at denne underviser **lytter** til de studerendes spørgsmål og anekdoter, som foredraget har fået dem til at stille eller fortælle.

De studerende fortæller selv på deres planche at:

- ... underviseren skal lade være med at bruge al tiden selv.
- **Han/hun skal styre holdet, sætte linien, have overblik, være nærværende, engagerende, vel-forberedt, og det gør ikke noget, at han har en personlig kæphest**
- **Underviseren skal være en autoritet i kraft af sin faglige baggrund,**
- **men skal også være lydhør over for andres, og vores faglige autoritet.**
- **Hun skal være fleksibel - have overskud til at inddrage de studerendes erfaringer ... perspektivere, relatere erfaringerne til teorierne.**
- **Han skal være indstillet på, at der ikke findes en endegyldig sandhed - men ønske at skabe en større afklarethed via dialog**

- *Hun skal være **synlig** underviser og engagere,*
- *men samtidig er det vigtigt, at man kan mærke, at her kommer en underviser, der repræsenterer det, som han står for, .. **Det er vigtigt, at man kan aflæse, hvad underviseren selv står for ...***

Især det sidste understreger, at disse pædagogiske studerende “tænker” *post-moderne*, i og med at de forudsætter modsat bare for nogle år siden, at underviseren ikke er objektiv og neutral, men **subjektiv og ærlig**.

Det giver plads til en undervisers personlighed, men kræver også at han som her citeret er vel-forberedt, og ikke læner sig tilbage med en uomstødelig ekspert-viden. Nej, det synes at være mere tilfældet, at de studerende forventer at underviseren fortæller om sin vinkel, og derefter sætter denne vinkel, sammen med andre til diskussion og dialog, uden at facit er skrevet på forhånd.

Men lad so nu se kort på, hvordan de studerende har oplevet de såkaldte systemiske værktøjer, som vi i *vores* undervisningsdel har præsenteret for de studerende.

### **Systemiske undervisnings-værktøjer**

Vi var inviteret til at formidle nyere kommunikationsteorier. “Vores stil” er at mikse teoretiske oplæg (om Bateson (1984), Watzlawick et al (1967), Habermas (her fra Katzenelson, 1994:kap.3), Luhmann (her fra Rasmussen, 1996), Andersen (1996)), der formidles på en levende<sup>96</sup> måde med træning i praktiske værktøjer (f.eks. Aktiv lytning, personale-intern supervision, kreativ dialog-konference) og efterfølgende diskussioner. Den “røde tråd” er for os at sørge for at **tilpas mange og forskellige perspektiver** bliver præsenteret og kommer til orde. Noget, der svarer til de ønsker, som de studerende ytrede under evalueringerne.

Vores undervisning er som sagt fortrinsvis inspireret af de i dette speciale i kapitel 6 - 7 omtalte teorier, og det er vores mål, at undervisningen som praksis skal leve op til og anskueliggøre de teoriers pointer, vi formidler. Det synes især de såkaldte systemiske værktøjer være velegnet til. Systemisk hedder de, da de oprindeligt er udviklet i forbindelse med systemisk familieterapi (Andersen, 1996), og videreudviklet, i forhold til institutioner, af Center for Systemudvikling ved Psykologisk Institut (se hertil Madsen & Willert, 1991, Madsen, 1996). Her vil vi se på to af disse værktøjer, personale-intern supervision og kreativ dialog-konference.

**Personale-intern supervision** er et efterhånden kendt redskab i den pædagogiske

---

<sup>96</sup>I og med at vi altid er to undervisere, tillader vi os en mere fri form for undervisning, f.eks. bevæger vi os meget, vi går rundt i hele lokalet, og har derfor vel fået et tilnavn fra de studerende: Balletdanseren & Dirigenten. Når man er to, kan den enkelte tillade sig at improvisere mere i her-og-nuet, da den anden på samme tid kan beholde overblik over hele undervisningssituationen. En anden pointe er, at vi arbejder med teorier, der siger, der er altid flere perspektiver på samme sag, og her kan vi benytte hinanden for at anskueliggøre, at vi hellere ikke er enig om alt. Det er vel derfor, de studerende har oplevet vores undervisning som “levende”.

verden, som mange pædagoger og pædagogiske institutioner<sup>97</sup> ønsker at lære. Især kursister er meget glad for denne form for undervisning, da de her kan arbejde med problemer fra hverdagen, der jo aller højest ligger 14 dage tilbage, og da "løsningen" allerede i næste uge kan vise sin virkning. Derfor undrede det lidt, at de fuldtidsstuderende, der ellers "tændte" meget på teorierne bag metoden, ikke fandt den del af undervisningen som noget, der har gjort særlig stor indtryk. Og dog, en fjerdedel af de studerende skrev om supervision i deres speciale, men oftest med et ønske at reflektere over, om denne metode nu virkelig egner sig til at arbejde med i institutionerne. Så reaktionen på denne metode er af mere nøgtern art, som om de vil sige, at de ikke helt har tænkt tankerne vedrørende denne metode færdig.

*"IP supervision, det var meget spændende, jeg synes personligt, det er meget spændende, dog tror jeg, at det er enormt svært at bruge. Jeg tror, den måde man kan lave det på, er kun ved at have folk udefra. Til at styre det,*

*I01 Fordi? Hvad frygter du?*

*IP01 Jeg tror det bliver vanskeligt at være .. i de roller man er i, i en personalegruppe, da tror jeg ikke, det er muligt uden at der en, der kan styre det, det tror jeg bliver svært, der vil jeg foretrække, eller jeg tror, det må være en udefra, der er spilfordeler, og styrer.."*

Så hvor kursister plejer at være næsten euforisk og ukritisk overfor metoden, efter de lige har prøvet den, er de fuldtidsstuderende mere nøgtern i deres dog positive kritik af at øve med metoden. Jeg vil forklare dette med, at de fuldtidsstuderende opfører sig som studerende, og ikke som pædagoger i praksis, selv om de som studerende hele tiden trækker praksiserfaringer ind i diskussionerne. Men de fuldtidsstuderende betragter egen praksis med en vis afstand, grundet deres oplevelse af sig selv som studerende. De har ikke et problem fra praksis, der her-og-nu kunne kræve og have synlig gavn af en supervision, som det jo er tilfældet for dem (Kursister), der *allerede i næste uge skal møde det vanskelige forældrepar, som supervisionen drejede sig om.*

Anderledes forholdt det sig med dialog-konferencen, der viste sig at passe fint overens med de studerendes egen afstand til praksis. En **kreativ dialog-konference**<sup>98</sup> giver mulighed for at se på bestemte emner fra praksis, fra forskellige vinkler og med forskellige perspektiver.

I forbindelse med formidling af kommunikationsteorier bliver de studerende bedt om at vælge, om de vil se nærmere på det vanskelige i bestemte kommunikations-

---

<sup>97</sup>Der er mange institutioner, der bestiller konsulenter til at undervise i denne metode. Jeg forudsætter, at læseren er bekendt med denne form for supervision, der i andre sammenhænge (Weiss/Andersen, 1993) også bliver benævnt "kollegial supervision" (se Willert, 1993)

<sup>98</sup>Kreativ dialog konference er vores navn for denne form for dialog-konference, vi selv, med inspiration fra B. Madsen, har udviklet (se bilag F).

situationer med a) forældre, b) andre medarbejdere, c) kommunens folk. Holdet bliver derefter delt op i tre grupper med hver deres fokustema (kommunikation med forældre eller...), som de bedes reflektere over, ved at alle i hver gruppe fortæller om en episode, der har forbindelse med temaet. Efter enhver har ytret sig, beslutter gruppen sig, om de vil arbejde med een af episoderne, eller om de vil tale om en generaliseret udgave, der fanger noget fra alle fortællinger. Opgaven er at skrive en drejebog til et teaterstykke af ca 15 minutters varighed, der anskueliggør den problematik, den enkelte gruppe har arbejdet med. Disse teaterstykker opførtes for plenum. Publikummet (=de andre to grupper) taler bagefter indbyrdes om det, de så, før aktørerne forklarer, hvad der var formålet med forestillingen. På denne måde ytrer alle deres perspektiver, publikum og aktører hver for sig, før de eventuelt samler op sammen. Hele dette forløb, med indledende lytte-øvelser og en evaluering til sidst varer i to dage, men sluttede dog her også med et ønske om at få en mere teoretisk opfølgning, hvor især Luhmann og Andersen skulle forklares nærmere.

*“IP Ja, der synes jeg Volker og Michael , hvad var det nu det hed, kreativ dialog-konference, det synes jeg var meget, **meget fint at hæfte op på hverdags-situationer**, og de situationer, man kommer til at stå i ude i daginstitutionerne, og det er helt klart een af de ting, jeg har stiftet bekendtskab mere herud, som jeg vil huske når jeg kommer hjem. ... Men lige nøjagtig der, der oplevede jeg, det kan jeg bruge, det kan jeg når tidspunktet viser sig, specielt i en eller anden form for personale situation. Det kunne være spændende at bruge, fordi den gør at man virkelig kommer til at diskutere kommunikationen, eller forholds- relationerne i , overhovedet vores måde at gebærde os på, som pædagoger, i det samspil vi er i, i det daglige.”*

Citatet udtrykker det, som jeg ikke på forhånd havde forventet, nemlig at de studerende også ville opfatte “kreativ dialog konference” som **et redskab**, der kunne eksporteres med til deres praktiske virke i fremtiden.

For mig, eller os, som undervisere har “kreativ dialog konference” mange fordele. Vi kommer til at “se” en konstrueret del af de studerendes egen virkelighed, vi skaber forskellige fora og rum, hvor der er plads til, at alle kan komme til orde (især i smågrupperne), uden at vi på forhånd kan forudsige, hvad det hele ender med. Det spændende er at hele forløbet er en læringsproces, også for os som undervisere, og det er måske det, der gør, at den opleves af de studerende som frugtbart.

Det undrer derfor ikke, at de studerende giver kreativ dialog-konference prædikater som **medlevende, relevant, engagerende og inspirerende**. At “personale-intern supervision”, der indeholder samme “bagtanker”, ikke fandtes så anvendeligt, kan have noget at gøre med, at man som studerende ikke har emner fra praksis tæt ind på livet, og derfor kan man ikke direkte finde “mening” med træning af supervision. Der synes det nemmere at forholde sig til “konstruerede” og fiktive rollespil.

Men nu til sidste afsnit, hvor jeg vil fortælle, hvad jeg ikke på forhånd havde tænkt på eller forestillet mig.

## **Ikke forud-forventede temaer**

Jeg nævnte i begyndelsen af kapitel 8, at kvalitativ forskning er åben for det, den forskende ikke på forhånd har tænkt på. Den kvalitative forskning får også øje på det, der forholder sig anderledes end forudset.

Her er det tre emner, der enten ikke var forventet, eller som var forudset til at have en anden betydning for de studerende.

For det første har jeg ikke forventet, at de studerende ville være så **glad for at beskæftige sig med svære teoretiske emner**. De oplevede sig selv i modsætning til pragmatisk indstillede, og i kapitel 9 omtalte kursister, som studerende, der har en vis grad af afstand til den praksis, man i undervisningen reflekterer over. Her var jeg nødt til at tage til efterretning, at mine forudantagelser om, at alle pædagoger er ikke særlig begejstret for abstrakte teori-indføringer, var forkert. Om det kun er dette hold, eller alle fuldtidsstuderende, der har så stærk en oplevelse af sig selv som midlertidig ikke-praktikere, kunne være en undersøgelse værd; mit gæt er at pædagoger, der i et år deltager i undervisning på VfP som studerende, er studerende, og således oplever hun/han sig selv anderledes end en pædagog, der er på kursus eller på vej hjem fra institutionen. De er midlertidig meldt ud af "ræset", og det er de meget glad for.

Det andet tema, jeg ikke på forhånd havde tænkt på, er de **studerendes egen oplevelse af identitet**. Yes, de oplever sig som midlertidige studerende, men de baserer meget af deres personlige egen-identitet på deres nære relationer såsom familie, kæreste m.m. Det er ikke, som studerende ved universiteterne, indstillet på at bruge deres fritid sammen med hold-kammeraterne m.m. De vil, så forklarede de selv under interviewene, ikke udsætte "hjemmebasen" for mere afsavn end det er fagligt nødvendig. **Deres nære relationer definerer og skaber dem selv som identiteter**. Derfor ønsker de ikke at risikere at disse allerede etablerede bånd svækkes af et socialt engagement ved VfP, selv om det umiddelbart virker fristende på de fleste.

Dette havde jeg ikke på forhånd tænkt over, og jeg må indrømme, at jeg, som er selv en 40-årig student, oplevede disse udsagn som perturbation, da jeg ikke selv havde været klar over, hvor vigtigt det er at sætte grænser omkring sin identitet, og sin nære relationer, når man er ældre studerende. Her fødte de studerendes egne ytringer et nyt forskningsemne, der dog ikke vil blive uddybet i dette speciale. Men ved en anden lejlighed kunne det være interessant at se på, hvad familie-forhold og deraf følgende identitet betyder for ens oplevelse af sig selv som studerende og for ens oplevelse af *faget*.

Slutteligt må det siges, at både Michael og jeg, og mine to med-interviewere har talt om, at *dette hold fuldtidsstuderende tydeligt tænkte "postmoderne"*. Deres indstilling til vedvarende dialog og deres uophørlige trang til at stille endnu et spørgsmål var med til at skabe en stemning på holdet, der frembragte en optimistisk "*og der er altid plads til et perspektiv mere*"-holdning i forhold til stoffet og processen. Nogle ville kunne indvende, at det er en afsmitning fra vores egen undervisning, men erfaringer med andre pædagoger i andre sammenhænge viser, og bekræfter, at pædagoger grundet deres praksis er mere postmoderne end folk i de

fleste andre jobs. De er i hvert tilfælde mindre modernistisk indstillet end mit eget fag, psykologi, hvad et hurtigt blik i PsykologNyt<sup>99</sup> vil bekræfte.

Denne postmoderne indstilling vil den på de følgende side synlige figur vise.

### Endnu et kig på en før set figur

Det er figuren fra indledningen, som vi har set på med et eksogent (1) og et endogent (2) syn, og vi har prøvet at tegne “mine” tre tidssvarende teorier i selv samme figur (3). Nu er det på tide, at vi ser på, hvad studerende ønsker sig. Det er den fjerde del-figur (der kan ses sammen med de andre på side 118), der efterfølgende forklares lidt mere. Den sidste figur i forhold til de tre andre viser, at de studerendes ønsker egentlig stemmer overens med de fleste teorier, nok mest de nyeste tidssvarende, og det er kun den ekstreme form for behaviorisme, som der ikke umiddelbart synes at være beslægtethed med. Men for at en ikke grafisk minded-læser ikke føler sig helt fortabt, her lige en forklaring, hvorfor den sidste tegning ser ud som den gør.

**Erkendelsesteori:** Her mener jeg at have belæg for at pædagogerne er fast plantet i en **realistisk** udgangs-position, grundet deres praksis-erfaring, men at de, og her er de forskellig fra hinanden, kan have en forkærlighed for **funktionalistiske** på den ene side, eller for **idealistiske** og **humanistiske** teorier på den anden side. De bevæger sig rent billedligt i de samme områder som især konstruktivisme og social konstruktionisme bevæger sig i den tredje tegning (det bekræfter, at jeg synes de studerende her er “postmoderne” indstillet).

Ser vi på **udvikling**, så går de studerende ind for afveksling, **for tilpas usædvanlige forstyrrelser**, og de vil derfor både bifalde **belønnet udfoldelse** såsom at skrive et speciale, der skal bedømmes, **transformation** i kraft af aktivitet sammen med andre, og **udfoldelse**, dvs der skal også være plads til at ens mere personlige træk får lov til at fylde, i undervisningen, og vel også i det professionelle liv.

**Læringens form** må gerne være **dynamisk-interaktionel**, dvs forårsaget udefra, f.eks. af en spændende forelæsning, men må også, som gruppearbejdet nogle gange blev oplevet, **dialektisk**, dvs hvor der opstår noget, der fører til kvalitative spring både hos den enkelte og for gruppen.

**Refleksionsform**, det behøves næsten ikke understreget en gang til. De studerende er yderst villig til at se på tingene fra **flest mulige vinkler**, og kan holde ud, at alting kunne også være anderledes. Endnu et træk, hvor tegning tre og fire har meget til fælles. **Undervisningen** skal helst være **dialogisk**, men en foredragsholder i ny og nær må da gerne styre begivenhederne. Så pædagogerne vil gerne diskutere, men vil også gerne have garanti for, at underviseren skrider ind, hvis klassen “kører” i den forkerte retning (= **uægte dialog**, da der er facit hos underviseren).

---

<sup>99</sup>99 ud af 100 artikler er ikke postmoderne “tænkende”. Over 50 % er kognitiv adfærdsterapi inspireret, og forskningen, man fortæller om, er sjældent ikke naturvidenskabeligt og eksperimentelt.

**Den lærende er aktiv**, men man har hellere ikke noget imod at lytte, og suge til sig, når der er en, der har noget spændende at fortælle. De studerende vil gerne blive **vejledt**, som Vygotsky og social konstruktionister og virksomhedsteoretikere ville være enig i, ifølge den tredje figur, men også, som Luhmann ville sige, blive **perturberet**, og de vil også nogle gange **lære det hele af sig selv**, som autopoietisk system, som visse konstruktivister jo synes er læring.

Som vi kan se, viser de studerendes udsagn, at alle tre teorier har noget at byde på, men at alle tre helt alene har for lidt at sige.

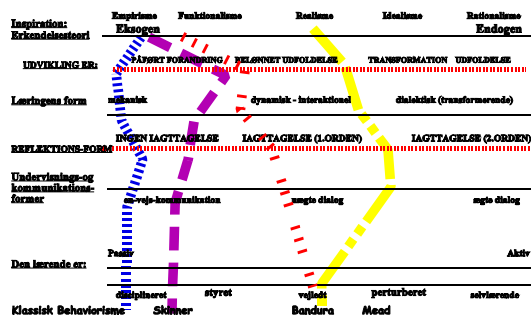
**Kun selv-lærende** lyder meget **ensomt**, **kun vejledt** lyder som **konform**, og **kun perturberet** gør en **stresset**. Men i en fin afveksling, hvor virkelighedens teori, som den fjerde tegning skal give udtryk for, er mere bredt favnende, uden at måtte bestemme sig, om den ene eller anden form for læring finder sted.

Men lad os ikke begynde på de afsluttende diskussioner og kommentarer her.

I denne del af specialet har jeg præsenteret de studerendes syn på egen undervisning, læring og viden.

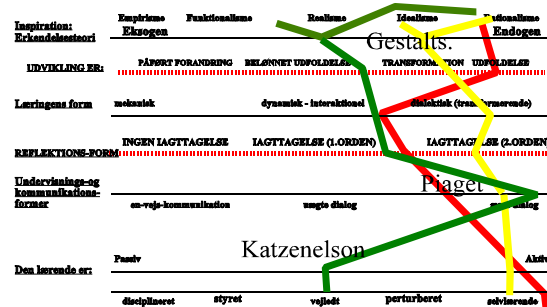
Men nu til de sidste kapitel, hvor vi med et refleksiv blik vil se på læring i en postmoderne tid, og hvilke "tips" vi kan give - ud fra nærværende refleksioner og empiri - vedrørende videre- og/eller efter-uddannelse af pædagoger.

### Læringens forskellige dimensioner



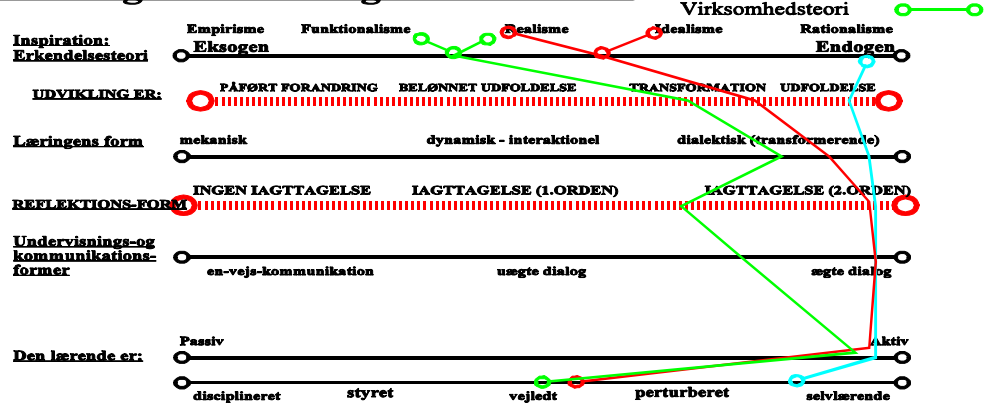
Figur1

### Læringens forskellige dimensioner



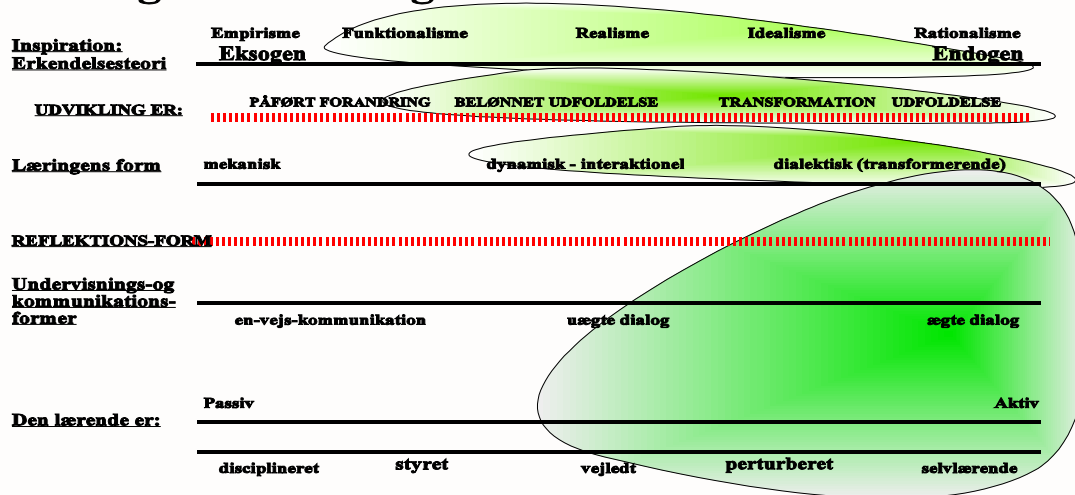
Figur 2

### Læringens forskellige dimensioner



Figur 3

### Læringens forskellige dimensioner



Figur 4



## **Kapitel 11:**

### **Udledning**

I dette, det sidste kapitel, vil jeg prøve at samle op, og pege mod nogle efterfølgende konsekvenser, som et beskæftigen sig med læring, og især en beretning om pædagogers oplevelse af læring og undervisning ved Vfp, kan føre til.

Lad os begynde med at se på problemformuleringens enkelte spørgsmål, og om og i hvor vidt disse er blevet besvaret i dette speciale.

### **Afsluttende iagttagelser af problemformuleringen**

Problemformuleringen, der står på side 16 og side 17, altså i starten af dette speciale, er jo egentlig noget, der først står klart i slutningen af speciale-processen, selv om læseren allerede på side 16 får de ledetråd, der er resultatet af hele undersøgelsen.

Del 3 i dette speciale formidler pædagogiske kursisters og fuldtidsstuderendes "stemmer", anno 1997. I disse således tidsbundende udsagn om bestemte oplevelser, der fandt sted i tiden mellem August 1996 og Juni 1997, er der udsagn, der kan have mere generelle betydninger, også for andre grupper, eller fremtidige pædagoger, der studerer. Hvis vi tænker konsekvent konstruktivistisk og også social konstruktionistisk er den viden, dette speciale har frembragt om de studerendes oplevelse af læring anno 1997, en viden, der ikke kan overføres, men som kun kan perturbere og inspirere til at tilrettelægge en given fremtidig undervisning således, at der bliver plads til at undersøge de samme områder, som problemformuleringen repræsenterer.

Det jeg vil sige her er, at det ikke så meget er specialets enkelte deles udsagn, der skaber dette projekts nye viden, som at det er selve problemformuleringen, der kan være et redskab for kommende underviser. Ved at stille nogle af problemformuleringens spørgsmål til “nye” studerende og sig selv tidlig i et forløb, kan underviseren formå at konstruere et undervisningsmiljø, hvor de studerende er med til at skabe deres egen og hinandens læring. Men forhåbentlig vil læseren af dette speciale føle sig både informeret og delvis inspireret af denne beretning. Det er ikke kun side 16 og 17, der er interessant. Det er vel også interessant, at teorierne, der præsenteres i del 1, og især i del 2, viser sig igen både i den undervisning, der præsenteres for de studerende, og i de udsagn, de studerende ytrer om egen læring i del 3.

Men lad os nu, med problemformuleringens enkelte spørgsmål se efter, hvad dette speciale har præsenteret for læseren.

1. Jeg ønsker at **belyse psykologiske og samfundsvidenskabelige læringsteoriers anvendelighed i vor tids praktiske virkelighed.**

- ▶ Hvilke **ældre psykologiske (ind)-lærings-teorier** er kendt og/eller anvendt i den pædagogiske praksis?
  - Her har jeg i del 1 gennemgået både eksogene og endogene især psykologiske teorier fra dette århundrede. Nogle teoriers grundsynspunkter synes at være synligt også i nyere teorier, der præsenteres i del 2, og ligeledes har jeg prøvet at vise, at del-elementer fra næsten alle de “gamle” teorier mere eller mindre optræder i vores daglige liv, og her, i forhold til pædagoger, i deres praktiske arbejde. Det kan synes overflødigt, at bruge så meget plads på gamle teorier i en tid, hvor de “store gamle teoriers tid er forbi”, men det synes unfair, hvis ikke man viser hen til de inspirationer, som vor tids tolkninger af de samme fænomener benytter sig af. De ældre teorier er ligesom gode gamle film, de er stadig gode at se på, og de kan stadig pege på nogle emner, der værd at være opmærksom på.
  
- ▶ Hvilke **nyere og ikke kun psykologiske lærings-teorier** er kendt og/eller anvendt i den pædagogiske praksis, eller kunne blive anvendt med fordel i fremtiden?
  - Her har jeg i del 2 præsenteret tre “nye” tilgange til,

hvordan man kan forstå erkendelse og læring. De er samtidig de teorier, jeg selv er inspireret af, og som jeg formidler bl.a. til de pædagoger, hvis "stemmer" vi har hørt i del 3. Der er tre kapitler, men jeg kunne måske have delt de samme teorier op i kun to kapitler, da virksomhedsteorien, der behandles i kapitel 5, af mig i dag opfattes som "bare" én form for social konstruktionisme. Men, det vil de teoretikere, der citeres i kapitel 5 ikke være enig i. For mig danner både konstruktivismen, som behandles i kapitel 6, og social konstruktionismen, der beskrives i kapitel 7, det teoretiske univers, hvorpå jeg konstruerer min egen oplevelse af læring o.a. Især kapitel 6 og 7 er omfangsrigt, i og med at jeg her har beskrevet teorier, der ikke forudsættes som alment kendt, hellere ikke i psykologkredse. Mit håb er, at denne del af specialet inspirerer læseren til selv at læse videre, og til at kunne forstå, at min tolkning af de studerendes oplevelser er farvet af netop disse teories påstande.

2. Jeg ønsker at **gennemføre en afgrænset empirisk undersøgelse** af her pædagoger, der deltager i videre- eller efter-uddannelsesforløb ved Danmarks Pædagogiske Højskole<sup>100</sup>, og deres oplevelse af at lære - igen .

► **Hvorledes oplever og beskriver pædagoger på videreuddannelsen fænomenet læring?**

- De var tydeligt, at de studerende tænder meget på især konstruktivistiske og social konstruktionistiske udlægnings af dette fænomen. Pædagoger, både når de er kursister eller når de er fuldtidsstuderende, synes meget åbne for teorier, der sætter ord på den komplekse situation, de oplever i deres praktiske hverdag. Selve begrebet læring fik prædikater som teori, der bliver fyldt på, teorier og foredrag, der forstyrrer og forundrer, noget, der ikke er statisk, men som mere er en proces, der begynder i kraft af noget i undervisningssituationen, men bestemt ikke afsluttet, eller tænkt og handlet færdigt.

► **Hvordan vil de helst lære, og hvilke færdigheder, kompetencer**

---

<sup>100</sup>Det er jo egentlig ukorrekt, da den undersøgelse, jeg har gennemført, har beskæftiget sig med studerende ved VfP, der siden 1.8. 1997 hedder DPH. Da det er de samme lokaler, de samme undervisere, m.m., betragter jeg DPH som en videre-udvikling af VfP. Undersøgelsens resultater har således, det håber jeg, værdi, når de læses af nogle, der underviser eller tilrettelægger undervisning ved den nye institution, DPH,

m.m. **ønsker de at tilegne sig** i og med deltagelse i undervisningen på videreuddannelsen?

- Også dette er udførligt behandlet i kapitel 9 og 10. Især at kunne kommunikere, i en eller anden form at kunne sige fra og til, og at have oversigt er hovedingredienserne i det, der ønskes lært. Man ønsker at kunne reflektere over egen praksis, ønsker at kunne tale om denne praksis i et teoretisk sprog, og man ønsker især at blive bedre til at udtrykke egne observationer fra egen praksis, eller i forhold til egen fremtid. Samtidig er de studerende indstillet på at skifte mellem forskellige former for undervisning, og de synes ikke at være bange for at “vise sig”, f.eks. i rollespil. Men denne *frie aktivitet* er dog “bundet” til, at den skal have til formål at frembringe i praksis anvendelig viden. Forelæsninger hver 14. dag, klasse-diskussioner, gruppearbejde, skriftlige og mundtlige opgaver m.m. er nogle af de elementer, de studerende foretrækker.

► I hvor høj grad er der tale om **forandringer hos de studerende på et fagligt og/eller personligt** (identitetsmæssigt) **niveau**.

- Her var det især interessant at se, at de studerende på den ene side er meget socialt indstillet, og at de nærmest foretrækker gruppearbejde m.m. fremfor ensomme fordybelser. Samtidig kom det frem, at de fleste, især fuldtidsstuderende, er meget varsomt med at give mere af dem selv end deres egen “hjemmebase” kan holde til. Jeg viste, at de på forhånd fravælger at involvere sig i mere end de og deres nære relationer kan holde til. Identitet, baseret på de nære relationer, er således et tema, denne undersøgelse har gravet frem, og som evt kan være genstand for en senere undersøgelse af, hvad alder betyder for ens rolle som sig videreuddannende student. Pædagogerne vil bevare deres mere personlige identitet samtidig med, at de ønsker at forandre/udvikle sig på det faglige plan.

► **Hvordan oplever praktikerne nyere teories bud på læring?**

- Det er tydeligt forskel på kursister og fuldtidsstuderendes forhold til teorier. Men begge grupper, og pædagoger generelt, synes at være et nysgerrig og åbent folkefærd. Hvis bare disse nyere teorier bliver præsenteret på

levende vis af en, der selv tror på dem, så er pædagogerne “vilde” med dem. Jeg har prøvet at gengive de studerendes oplevelse af disse nyere teorier således, at læseren formår at “se”, at pædagoger er en smule mere åben for postmoderne tolkninger af tidens strømninger end andre folk og fag.

- ▶ **Hvilke faktorer har betydning for at den studerende pædagog oplever lærings-aktiviteten som meningsfuld.** Er der **forskelle på kursisters og de fuldtids-studerende** oplevelse des angående?
  - Også dette spørgsmål er besvaret i del 3, hvor der vises, at der er tydelige forskelle, men også ligheder mellem disse to grupper studerende. Hvor længe man er væk fra sin praksis viste sig at være en betydende faktor for, hvor gennemgribende en forandring man ønskede, og hvor langt eller tæt på praksis den læring, man ønskede med sig hjem, skulle være. For kursisten giver et kursus mening, hvis den formår at inspirere til handlinger i den nære fremtid. For fuldtidsstuderende er mening noget mere personligt, enten er den studerende en “søgende”, der er nysgerrig og som ønsker nye input, eller hun er målrettet, dvs hun ønsker at tilegne sig nogle kompetencer, der gør hende mere velegnet som leder.

Her har vi m.h.a. problemformuleringen set lidt overfladisk<sup>101</sup> på, om og hvad specialet har svaret på spørgsmålene, der blev stillet på side 16 og 17.

Lad os nu diskutere lidt, om dette projekt har frembragt, dvs skabt ny viden.

### **Ny viden eller bare bekræftelse af det forventede?**

Forskning skal frembringe nye viden, og derfor forventes det, at man i en afhandling afslutter, ved at man understreger, hvilken viden ens undersøgelse har fundet frem til. Men viden er jo, som bl.a. de studerende sagde, en proces, er noget, der er begyndt, men ikke afsluttet. Nærværende afhandling er bl.a. resultat af, at jeg i de sidste 1½ år har haft adskillelige undervisnings- og også konsulent-opgaver i den pædagogiske verden, og derfor er specialet “kun” en del af den viden, der er opnået ved denne nærmere beskæftigen sig med læring i vores tid, og med både teoretiske og empiriske refleksioner over dette tema. Inspireret af omtalte folk fra New York har jeg under denne specialeskrivning samtidig tænkt mere og mere over, om en undersøgelse skal have et mål i det fjerne (Publikationen af resultaterne), eller om en undersøgelse skal være en frugtbar proces i sig selv. I og med at jeg underviser i

---

<sup>101</sup>Hvis jeg ville gå i dybden her, vil det være det samme som at begynde på specialet en gang til.

kommunikations-mønstre m.m. har vi med vores tema en fordel frem for andre, da selve kommunikationen om temaet samtidig er temaet, man vil blive klogere på. Eller med andre ord, undervisningen er i sig selv en slags forskning i og undersøgelse af kommunikationsmønstre blandt pædagoger (*tool-and-result-aktivitet*<sup>102</sup>).

Men lad os nu se, om denne undersøgelse ikke også har været midlet til at frembringe nogle data (*tool-for-result-aktivitet*), vi ikke før var i besiddelse af.

Jo, der er del 3, hvor der præsenteres udsagn, "stemmer", der ikke kan læses andre steder. Men der er også teorierne fra del 1 og 2, der jo ikke kan anses for at være nye. Men måden, jeg "ser" disse teorier på, og især mit forsøg på at sammentænke konstruktivisme og social konstruktionisme synes dog at have en snert af noget, der ikke kan ses andre steder.. Men det er samtidig en bekræftelse af min forud-antagende "tro" på, at en undervisning, der kombinerer elementer fra de i del 2 beskrevne teorier er tilpas usædvanlig og perturberende for, at den kan igangsætte læringsprocesser både hos kursister og studerende.

I Luhmanns lære må det autopoietiske og lukkede system udvise tillid, må kommunikere, dvs må gøre fælles, hvordan det ser og konstruerer virkeligheden. Dette, at det enkelte system har behov for andres perturbation, og for at andre peger på dens blinde pletter, opfattes af mig som et "sted" i konstruktivismen, hvor jeg vil forsøge at bygge en "*bro*" til mere social konstruktionistiske opfordringer om at skabe udviklingsmiljøer i stedet for bare at skrive endnu flere bøger. I denne tid uden store ideologier kunne man antage, at vi med fordel kan tage udgangspunkt i, at den lærende pædagog bl.a. skal blive bedre til at udtrykke egne ideer og ligeledes skal blive bedre til at lytte og give plads til ideer, hun måske ikke er enig i. At lytte til forskellige perspektiver og positioner ses både af konstruktivister og social konstruktionister som en udviklende aktivitet, der øger chancerne for, at vi kan skabe en bedre verden og os selv, sammen med andre, som ikke ser verden som vi selv gør. I og med at pædagoger ofte arbejder med kommende eller nuværende generationer, er det således yderst vigtigt, også samfundsmæssigt, at de studerende erfarer, at forskellighed, der arbejder sammen, kan skabe forandring og udvikling, da det, de selv erfarer, er det, som børnene tager med sig som erfaring. Man kan faktisk tale om at i og med at **pædagogerne praktiserer demokratisk-dialogisk kommunikation**, er der chancer for at kommende generationer bliver bedre til at undgå eller løse ikke befordrende konflikter.

Der er forskel i, om teorierne formidles mere praktisk via værktøjer, eller mere i kraft af teoretisk bearbejdning. Den for andre nye viden, og den for mig bekræftede hypotese er følgende: **Pædagog-studerende kan med fordel betragtes som autopoietiske læringsystemer, der lærer i kraft af perturbation, og ved at de i "dialogiske rum" punkterer dobbelt kontingens ved at de kobler sig på et sig dannende autopoietisk social system, klassen, læsegruppen m.m.** Som underviser må man således gå ud fra, at enhver klasse og enhver student "ser" verden anderledes end en anden gruppe eller andre enkelt-personer ville gøre. Kunsten i dag er at lære at holde dette ud. At opleve risikoen, at ingen ved, hvor vi er på vej hen, må ses som

---

<sup>102</sup>Jeg har tidligere i kapitel 3 og 5 omtalt dette nærmere.

en udfordring, som en chance for kreativitet og ny- og om-tænkning, en mulighed for at befri os fra byrden om at skulle på forhånd vide, hvad en læringsproces, f.eks. en dialog-konference skal resultere i. Det er mere vigtigt, at vi tør at kritisere f.eks. med hjælp af rollespil, end hvilke synlige beslutninger denne viden skulle føre til.

De studerende, der her omtales som autopoietiske systemer, mødes, og er sammen, hver dag, i en længere periode, hvor de sammen, og sammen med underviserne, konstruerer den læringsituation, de selv befinder sig i. Her synes for mig at se social konstruktionismens pointe, at vi kan skabe og omskabe den virkelighed, vi lever i, sammen med og i relation med andre, yderst vigtig at holde fast i.

**V.h.a. konstruktivisme lærer jeg respekt for den enkeltes ret til egen konstruktion af sig selv og sin erkendelse, m.h.a. social konstruktionisme lærer jeg, at jeg sammen med andre kan skabe meget mere, end jeg nogensinde vil kunne skabe alene.** Jeg vil gå så langt til at sige, at jeg i kraft af andre, og relationer til dem, bliver bedre til at opretholde min egen autopoiese. Eller i det mindste, jeg bliver ved med at have lyst til at opretholde min egen autopoiese, via læring, der forudsætter perturberende kommunikationer med andre systemer.

Men nu til nogle sidste "tips" til mig selv og andre undervisere, når vi starter med et nyt hold, med en ny undervisningsperiode, hvor der undervises voksne på videre- eller efteruddannelses-institutioner.

### **Forventninger, forhandling, kontrakt**

Hvis læseren har forventet, at dette speciale slutter med nogle handleanvisninger i konkret form, må jeg skuffe ham eller hende. Enhver hold, enhver studerende har andre, nye eller velkendte forventninger med sig i bagagen, når de, han eller hun betræder klasselokalet den første dag. Alle er en smule nervøs, de har måske læst skrivelser, der blev udsendt en uge før starten. De har læst VFP's pjece og meldt sig selv til undervisningen. Også underviseren har forberedt sig til det tema, som er hans emne.

Så alle er nervøs, alle har et lidt andet billede af, hvad det hele går ud på, nogle frygter noget, andre håber på, at det, de kan lide, kommer til at ske. Derfor er en af de få "tips", som jeg alligevel vil tillade mig at præsentere, at det er vigtigt med en såkaldt **forventningsrunde**, hvor de studerende bliver bedt om at lufte forhåbninger og bekymringer, m.m. En runde af den art kan tage tid, men man etablerer dermed, at alle på holdet får sagt noget, at alle bekymringer m.m. bliver synligt med mere.

Man kan sige, at undervisningen i dialog er startet, i og med at alle har ytret, hvad de vil og ikke vil. Skulle der være divergenser mellem underviserens program og det, de studerende forventer, tages dette op til **forhandling**. Er der nogle, der vil undgå det ene eller andet i forløbet, er der i det mindste chance for at man sammen overvejer dette. Jeg har i del 3 mere udførligt beskrevet dette. Pointen er, at vi først giver mulighed for at alle stemmer høres, derefter forhandler vi. Processen skulle resultere i en foreløbig **kontrakt**, dvs en formulering af dette systems mål, mening, Sinn, som

vi hele tiden kan vende tilbage til, for at checke efter, om vi er på rette spor, eller om det er på tide at **genforhandle** kontrakten. Men der er vel ikke tale om helt ægte dialog, da vi som underviser stadig til en vis grad vil forbeholde os retten til at bestemme, hvilke del-elementer man ønsker at gennemgå<sup>103</sup>.

Det er vigtigt for en læringsproces, at alle parter dermed får yttret sig. Og det er frugtbart for det videre forløb, at alle ser, at der forskellige måder at se verden på, hvad de forskellige forventninger til den samme kursusbeskrivelse giver udtryk for. Vi har meldt os på samme kursus, men vi forventer noget forskelligt, når vi læser kursusbeskrivelsen.

Ligesom terapeuten må møde klienten uden fordom og forbeholdenhed, må underviseren møde de studerende der, hvor de er. Ved at forhandle sig til en kontrakt, som måske ikke alle er enig i, men dog bekendt med, får man et styrende værktøj, der giver mulighed for, at man iværksætter flere ikke-styrede aktiviteter, såsom projektarbejde m.m., hvor de studerende selv kan skabe den viden, de har brug for.

### Sidste refleksioner

Nu vil jeg forlade dette emne, jeg vil forlade læseren, der således er tvunget til selv at vælge, hvilken vej han nu vil gå. Vil han tænke på noget helt andet, vil han tænke over nærværende speciale, vil hun læse nogle af referencerne, vil hun læse som studerende, som underviser, forsker eller censor, - det står i det uvisse, det kan vælges eller vælges fra.

At sige fra eller til kræver at man kan kommunikere ... og det er bl.a. det, jeg vil tale om, næste gang, jeg møder pædagogerne, igen. I og med at viden er en proces,

.... med udgangspunkt i kommunikationsmønstre fra Jeres egen hverdag, hvor formålet med dagene bliver **at give lyd til den enkelte og de enkelte enheders opfattelse og oplevelse af hverdagens praksis.**

Implicit ligger deri at den enkelte og de enkelte enheder skal indenfor hele systemet **styrkes i at sætte grænser som hjælp til integritet, og mod til at tale om og udføre egne visioner.** Det er formålet med dagene at lære at se verden fra flere forskellige vinkler og perspektiver.

Den enkelte og de enkelte enheder indenfor "moder-organisationen" skal ikke tilpasse sig, men **støttes i at skabe deres egen virkelighed** med de midler, der står til rådighed for alle, og de beslutninger, der træffes af den enkelte og den enkelte enhed i det konkrete tilfælde. Lad os se på hvordan arbejdet med familier ser ud fra "din" vinkel, fra dit skrivebord, kontor eller ude i marken. Vores arbejde er ikke resultat-, men procesorienteret, men derfor kunne der opstå ønsker om at beslutte nogle rammer vedrørende nogle procedurer o.l. Sådanne eventuelle "rammeaftaler" skal således kunne muliggøre, at medarbejderen, kan træffe beslutninger internt, uden at "de andre" af den grund får eller tror de får problemer, og uden at beslutningstageren skal betvivle de andres "accept og opbakning".

Lærings-temaet.... vil også være **at kunne holde ud at andre gør tingene på en anden måde, og at lære at kunne kommunikere,** dvs fællesgøre netop sin egen måde at se "tingene" på.

Netop **kommunikation** og af os formidlede nyere **kommunikations- og samfundsteorier** skal danne baggrund for de efterfølgende refleksioner, således at teorierne direkte kommer til anvendelse i

Figur 11

<sup>103</sup>Vi er jo "hyret" til at præsentere et bestemt emne.

må opfordringen til underviseren af voksne, med en praksis-tid som bagage, være, at hun eller han m.h.a. dialogiske forholdemåder ser sammen med sine studerende på de emner, som de studerende ønsker at blive klogere på.

Jeg slutter specialet i den virkelige verden, med en "spiseseddel" (figur 11) for et kort før aflevering af dette speciale gennemført mini-kursus. Det for at understrege, at også min praksis og min skriveproces hele tiden hænger sammen.

Hermed er ringen ikke sluttet, men måske begyndt.

Men det, vi skal vide i morgen, skal vi skabe sammen, men de andre, i morgen. Så jeg kan ikke lære dig noget om i morgen, men jeg kan hjælpe dig med at blive bedre til at sige til og fra, i morgen, ved at jeg forstyrrer dine tanker med tilpas usædvanlige argumenter.

PS. Tak til Klaus og Lene for hjælp ved interviewene, tak til Michael Martini Jørgensen for inspirerende samarbejde og samtaler. Desuden tak til ledelse, personale og de studerende ved VfP, og her især Lis Salbøg Birkelund, Finn Salbøg Birkelund og Lotte Pedersen (der i dag er leder ved DPH-Fyn). Yderligere et tak til min vejleder Steinar Kvale, der også på anden vis har inspireret mig de sidste par år, og et tak til Benedicte Madsen, Søren Willert og Henrik Kristensen, ved Center for Systemudvikling, som har "lært" mig at møde den *virkelige verden*.

## Resumé

**Læring, erkendelse, viden** - begreberne hentyder til fænomener, der har stor betydning, når vi beskæftiger os med **pædagogik, undervisning** og vel også **psykologi**.

Samtidig er den tidsepoke (af nogle døbt **post-**, af andre **sen-** og af endnu andre **høj-moderne**), vi lever i og er en del af, komplekst. Det stiller pædagogen, underviseren, de studerende, videns-institutionen, samfundet, i en situation, der kræver om-tænkning, eller de- og re-konstruktion af vore standpunkter.

Efter en "postmoderne" indledning vil læseren møde "**gamle**" **teoriers syn på læring og erkendelse**, diskuteret i forhold til en pædagogisk virkelighed. Nogle af de gamle teoriers elementer viser stadig deres betydning, måske ikke på et alment, men på et mere konkret og kontekstafhængig plan, og det er det læseren vil blive præsenteret for i **del 1**.

Derefter vil et kig på tre **nyere teorier**, der befinder sig, eller definerer sig selv på "kanten af paradigmeskiftet", vise, hvordan erkendelse og læring kan blive forklaret i vores tid. Det vil blive tydeligt, at jeg selv har mit teoretiske hjerte i denne **del 2**.

Inspirationen fra disse tre nyere teorier vil også smitte af på **metodevalg** i **del 3**, der er

af **empirisk** art. Her vil jeg præsentere **resultater fra en undersøgelse** (interviews, gruppefokusinterviews, egne erfaringer som underviser) af hhv. **kursister** og **fuldtidsstuderende** ved **Videreuddannelsen for Pædagoger** i Viby/Århus.

Hvordan oplever og definerer de det, jeg i del 1 og 2 har spurgt teorierne om: **Hvad er læring og erkendelse? Hvordan opleves det, hvordan mærkes det**, m.m.

Efter denne empiriske del bevæger jeg mig igen ud i **et refleksivt rum**, hvorfra jeg betragter **specialets tre dele** i sin helhed. I kapitel 11 vises, at de studerende, der her omtales som autopoietiske systemer, sammen med underviserne konstruerer den læringssituation, de selv befinder sig i. Her gøres social konstruktionismens pointe, at vi kan skabe og omskabe den virkelighed, vi lever i, sammen med og i relation med andre, synligt.

Læring tolkes som noget, hvor et læringssystem i kraft af andre, og relationer til dem, bliver bedre til at opretholde sin egen autopoiese. Viden skabes altid i relationer.

Desuden vises m.h.a. problemformuleringen, om og hvordan problemformuleringens spørgsmål er blevet besvaret i specialets forløb. Til sidst nogle få "tips" til mig selv og andre undervisere.

## REFERENCER

ABELSON, R.P. (1981), Psychological status of the script concept. *American Psychologist*, 36, (715-729)

AHLGREN, I.-M. (1993) (red.) - *Kommunikationsspor i socialpædagogik*, Socialpædagogiske tekster 9, Kbh.

ALRØ, H. (1996) - *Organisationsudvikling gennem dialog*, Aalborg Universitetsforlag

ANDERSEN, T. - (1996) *Reflekterende processer. Samtaler og samtaler om samtalerne*, DpF

ANDERSON, W.T. (red.) (1995) - *The truth about the truth, de-confusing and re-constructing the postmodern world*, Putnam, N.Y.

ATKINSON, R.L. et al, *Introduction to psychology*, New York, 1990

BAACKE, D. (Hrsg.), *Am Ende - postmodern?: Next wave in der Pädagogik*, München, 1985

BATESON, G. (1979) - *Steps to an Ecology of Mind*, New York, Ballantine, 1972

BATESON, G. (1984) *Ånd og Natur*, Ask

BECK, A.T. et al (1979), *Cognitive therapy of Depression*, Kp.1 "An Overview". New York

BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1966), *Den samfundsskabte virkelighed*, Kbh. 1976

BERK, L. (1990), *Child development*, Boston

BLASI, A. & HOFFEL, E.C. (1974), Adolescence and formal operations. *Human Development*, 17, 345-361

- BRUNER, J. (1990), *Acts of meaning*, N.Y.
- BUNZENDAHL, V. (1997) - anmeldelse af "Unscientific Psychology" - Konference i N.Y. 1997, i: *Nyhedsbrev, Center for kvalitativ metodeudvikling*, Psykologisk Institut, nr. 22, 9-1997
- Burman, E. (1994), *Deconstructing Developmental Psychology*, Routledge, 1995
- BURMAN, E. (1997), *Method, Measurement and Madness*, Paper presented at "Unscientific Psychology"-Conference, New York 14/15. June 1997
- CAPRA, F. (1975), *Fysikkens tao*, Borgen
- CASTANEDA, C. (1978) - *Don juans lære*, Rhodos
- CEDERSTRØM, J. (1994) (red.) - *Læring, samtale, organisation - Luhmann og skolen*, Unge Pædagoger, B57
- COLE, M. (1995) - Culture and cognitive development - From cross-cultural research to creating systems of cultural mediation, *Culture and Psychology*, 1, 25 - 54
- DAVYDOV, V. (1989) - *Udviklende undervisning - på virksomhedsteoriens grundlag*, Moskva
- DIDERICHSEN, A. (1996) - Børns personlighedsudvikling i småbørnsalderen: Kontinuitet og forandring, *PSYKE & LOGOS*, 1996, 17, 269-284
- DØPPING, J. (1996) - Erkendelse og læring som social praksis, I: M. HEDEGAARD (red.) - *Praksisformers forandring - personlig udvikling*, Århus Universitetsforlag
- ELKONIN, D.B. (1979) - Towards the problems of stages in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 10, 225 - 249
- ENGELSTED, N. - *Om den politiske natur*, 1985, Århus
- ENGELSTED N. - *Englen og Dyret*, 1987, Forlaget Tiden
- ENGELSTED, N. (1989) *Personlighedens almene grundlag I&II*, Århus Uniforl,
- ENGELSTED, N. (1994), *Floden og svømmeren - eller Hvad psykologi egentlig drejer sig om?*, I: MAMMEN, J. & HEDEGAARD, M. - *Virksomhedsteori i udvikling*, Psykologisk Institut skriftserie, Vol 19, nr. 1
- FOG, J. (1994) - *Med samtalen som udgangspunkt - Det kvalitative forskningsinterview*, Kbh.
- FRANK, J.D. (1982) Therapeutic components shared by all psychotherapies. I: J.H. HARVEY & M.M. PARTS (Eds.), *The Master Lecture Series. Vol 1 Psychotherapy Research and Behavior Change*, pp. 5 - 37, APA
- FREUD, S. (1933) *Abriss der Psychoanalyse*, Fischer Verlag, 1953
- FUCHS, P. (1996) *Niklas Luhmann - Iagttaget. En indføring i systemteorien*. Unge Pædagoger, B61
- GARDNER, H. (1990), *The minds new science - A history of the cognitive revolution*,

N.Y. Basic books

GERGEN, K. (1992) - *Toward a Postmodern Psychology*, I: KVALE, S. (red.) - *Psychology and Postmodernism*, Sage

GERGEN, K. - (1994) - *Realities and Relationships: Soundings in Social Construction*.  
Cambridge

GERGEN, K. - (1997) - *Virkelighed og Relationer*, DpF

GERGEN, K. ET AL - (1997B) - *Psychological Science in Cultural Context*, Draft copy  
for American Psychologist, forthcoming

GIBSON, J.J. (1979) *The Ecological Approach to Visual perception*, Boston

GIDDENS, A. (1996) *Modernitet og selv-identitet*, Gyldendal, 1991

GLEERUP, J. (1990) *Opbrudskultur*, Odense

HABERMAS, J. & LUHMANN, N. (1970) - *Theorie der Gesellschaft oder  
Sozialtechnologie: Was leistet die Systemforschung?*, Frankfurt a.M.

HARGREAVES, A. (1996) - *Lærerarbejd og skolekultur. Læreryrkets forandring i en  
postmoderne tidsalder*. Oslo

HEDEGAARD, M. (1988) *Skolebørns personlighedsudvikling, set gennem  
orienteringsfagene*. Århus Uni-forlag

HEDEGAARD, M. (1994) - Indledning: De danske virksomhedsteoriseminarer set i  
europæisk sammenhæng, I: MAMMEN, J. & HEDEGAARD, M. - *Virksomhedsteori i  
udvikling*, Psykologisk Institut skriftserie, Vol 19, nr. 1

HEDEGAARD, M. (RED.) (1996) - *Praksisformers forandring - Personlig udvikling*,  
Århus

HERMANSEN, M. (1997) - *Læringens univers*, Klim

HOFFMAN, L. (1991/2) - *A reflexive stance for family therapy*. In MCNAMEE, S. &  
GERGEN, K.J. - *Therapy as social construction*, Sage

HOFFMEYER, J. (1993) - *En snegl på vejen. Betydningens naturhistorie*. Rosinante.  
Kbh.

HOLGERSEN, A. (1997) - *Kollegial Supervision - skulle der være et problem i det?*,  
Speciale ved Videreuddannelsen for Pædagoger, Viby/Århus

HOUGAARD, E. (1996) *Psykotterapi: teori og forskning*, DpF

HULTENGREN, E. (1995) - *Medarbejderudviklingssamtalen som dialog*, I: ALRØ, H.  
(1996) - *Organisationsudvikling gennem dialog*, Aalborg Universitetsforlag

HYLSBERG, m.fl.. - *Lille Psykologisk Leksikon*, 1994,

- HØGH-OLESEN, H. (1993) *Mennesket og det ukendte - inertien og det menneskelige dobbeltvæsen*, DPF-Kbh.
- ILLERIS, K. (1976) - *Problemløserorientering og deltagerstyring*, Munksgaard
- ILLERIS, K. (1997) - *Læring, udvikling og uddannelse - uarbejdelse af en Piaget-inspireret pædagogisk forståelsesramme*, I. Hansen, B.G. m.fl. (1997) - *Voksenliv og læreprocesser i det moderne samfund*, Munksgaard
- JUNG, C.G. ET AL. (1964), *Der Mensch und seine Symbole*, Walter-Verlag, Zürich 1990
- JUUL-JENSEN, U. (1996) - *Filosofiens nødvendighed i psykologien*, I: HEDEGAARD, M. (RED.) (1996) - *Praksisformers forandring - Personlig udvikling*, Århus
- KATZENELSON, B. (1988) *Evolution, Antropologisk psykologi og Kulturpsykologi*, I: *Psyke & Logos*, 9, 9-22
- KATZENELSON, B. (1989) *Psykens verden, i verden*, Århus
- KATZENELSON, B. (1993) - *Angstteoriernes landskab*, I: *Psyke & Logos*, 1996, 4 - 45
- KATZENELSON, B. (1994) - *Homo Socius*, Gyldendal
- KATZENELSON, B. (1994B) - *Mennesketilblivelsens koreografi og kundskabens grundlag*, I: Neumann, A. - *Det særligt menneskelige*, 59 - 105, Hans Reitzels Forlag
- KEENEY, B.P. (1983), *Aesthetics of change*, K.2, New York
- KIERKEGAARD (1859) - *samlede Værker*, 1962 - 1964, KBH.
- KUHN, T. (1995) - *Scientists and their worldviews*, I: ANDERSON, W.T. (red.) (1995) - *The truth about the truth, de-confusing and re-constructing the postmodern world*, Putnam, N.Y.
- KUPFERBERG, F. (1996) - *Kreativ kaos i projektarbejde*, Aalborg
- KVALE, S. (1992), *Psychology and Postmodernism*, Sage
- KVALE, S. (1996), *InterViews*, Sage
- KVALE, S. (1997), *InterViews*, Hans Reitzels
- KVALE, S. & NIELSEN, K. (1997) - *Apprenticeship - Learning as social practice*, *Journal of Nordic Educational Research*, February, 1997
- KØPPE, S. (1990), *Virkelighedens niveauer*, kbh
- LARSEN, S.F. (1983) - *Erindringens natur og historie*. *Psyke & Logos*, 4, 227 - 307
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991) - *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge.
- LEONTJEV, A.N. (1959) *Problemer i det psykiskes udvikling*, Kbh. Rhodos, 1977

- LEONTJEV, A.N. (1979) *Tätigkeit, Persönlichkeit und Bewusstsein*, Berlin/ost
- LUHMANN, N. - *Soziale Systeme \* Grundriss einer allgemeinen Theorie*, 1984, Frankfurt a.M.
- LUHMANN, N. (1986) - *Ökologische Kommunikation*, Opladen
- LUHMANN, N. (1992) Hvorfor systemteori ?, I: Jacobsen, J.C. (red.) *Autopoiesis. En introduktion til Niklas Luhmanns verden af systemer*, s. 10 -20, Kbh.
- LUHMANN, N. (1994) - *Sociale systemer*, Dansk Oversættelse, elektronisk medie, to disketter, Munksgaard
- LUHMANN, N. (1996) - *Die Realität der Massenmedien*, Opladen
- MADSEN, B. & WILLERT, S. (1991), *Personaleintern supervision*, (internt papir), ved Psykologisk Instituts Center for Systemudvikling, Århus
- MADSEN, B. (1993), Kommunikation i og om forhold, i I-M. Ahlgren, (red.). *Kommunikationsspor i socialpædagogik*, Kbh. 46- 62
- MADSEN, B. & WILLERT, (1993) S. Dialogiske Hjælpersamtaler, i I-M. Ahlgren, (red.). *Kommunikationsspor i socialpædagogik*, Kbh. 130 - 142
- MADSEN, B. (1996) - Organisationens dialogiske rum, I: ALRØ, H. (1996) - *Organisationsudvikling gennem dialog*, Aalborg Universitetsforlag
- MADSEN, B. & WILLERT, S. (1997) - Liv i den Lewinske trekant, I. : GRAVERSEN, G. - *Et arbejdsliv - Festskrift tilegnet Professor dr. phil Eggert Petersen fra hans venner og kolleger*
- MAMMEN, J. (1983), *Den menneskelige sans*, Kbh. 1989
- MAMMEN, J. (1986) Erkendelsen som objekt-relation, *Psyke og Logos*, 7, 178-202
- MAMMEN, J. (1996) - Erkendelse som genstandsmæssig virksomhed. Et svar til Jesper Døpping, I: HEDEGAARD, M. (RED.) (1996) - *Praksisformers forandring - Personlig udvikling*, Århus
- MARLEY, B. & THE WAILERS (1981) - *Work*, On CD: *Uprising*, Virgin Records
- MATURANA & VARELA (1986) *Kundskabens træ*, Kbh.
- MATURANA, H. (1990) The biological foundation of selfconsciousness and the physical domain of existence, fra: V. Redder (red.) *Beobachter - Konvergenz der Erkenntnistheorien?*, Wilhelm Fink Verlag
- MEAD, G.H. (1934), *Mind, self, and society*, Chicago
- MILLER, P.H. (1989) - *Theories of developmental psychology*, Freeman
- MORIN, E. (1993), *Metoden - Kendskabet til kundskaben*, Ask-forlag

- MORSS, J. (1993) - Spirited away: a consideration of the anti-developmental Zeitgeist, *Practice: The Magazine of Psychology and Political Economy*, 9; 22 -8
- MORSS, J. (1996) - *Growing critical - alternatives to developmental psychology*, Routledge
- MORSS, J. (1997) - *Paradoxes of postmodernism and the art of disorder*, Draft presented at "Unscientific Psychology", Edith Macy Center, White Plains, New York, June 1997
- NEISSER, U. (1976) - *Cognition and Reality*, Freeman
- NEUMANN, A. (1994)red. - *det særligt menneskelige*, Hans Reitzels Forlag
- NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. (1993) - *Lev Vygotsky: revolutionary scientist*, Routledge
- NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. (1996) - *Unscientific Psychology: A cultural-performatory Approach to Understanding Human Life*, Praeger
- NEWMAN, F. (1996) - *Performance of a lifetime*, Castillo, New York
- NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. (1997) - *The end of knowing - A new developmental way of learning*, Routledge, London/New York
- NIELSEN, T.I. (1986) *Bevidstheden og det som er helt anderledes*, P.L.Kbh.Universitet
- NIELSEN, T. (1990) - *Depression*, DpF
- NUDANSK ORDBOG, (1979), Politikens forlag
- NYBORG, H. (1994) - *Hormones, sex and society*, Præger
- NYBORG, H. (1997) - *Hormoner, køn og samfund*, DpF
- OERTER, R. & MONTADA, L. (1995) - *Entwicklungspsychologie*, Wertheim
- PARKE, R.D. (1989) - Social development in infancy: A 25-year perspective. *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 21, N.Y.
- PARKER, I. (1989) - *The Crisis in Modern Social Psychology and How to End It*. Routledge
- PARKER, I. (1997) - *Against postmodernism: psychology in cultural context*, paper at Conference: Unscientific Psychology, June, 1997, New York
- PERVIN, L.A. (1989) *Personality*, N.Y.
- PINK FLOYD (1986) - *A momentary lapse of reason*, London
- POULSEN, H. (1990) - *Conations*, Århus
- PSYCHOLOGY POLITICS RESISTANCE - *PPR, #4*, 1997, ved Ian Parker, PPR, Bolton Institute, Deane Road, Bolton, BL3 5AB UK, I.A.Parker@Bolton.ac.uk

- RASMUSSEN, J. (1996) - *Læring og socialisation i det refleksivt moderne, Unge Pædagoger,*
- RATHE/JOHANNESSEN (1996) - *Mulighedernes barn i mulighedernes skole, Gyldendal*
- Rogge, K. E. (1971) - *Heidelberger Autorengruppe - Steckbrief der Psychologie, UTB 37*
- RUMMELHART, D.J., MCCLELLAN AND THE PDP RESEARCH GROUP (1986), *Parallel Distributed Processing: explorations in the Microstructure of Cognition, MIT Press,*
- SCHEIN, E.H. (1988/87), *Process Consultation, Vol. I + II, Reading, Mass.: Addison Wesley,*
- SCHEIN, E.H. (1990), *Organisationspsykologi, Kbh.*
- SCHJØDT, B. & EGELAND, T. Å. (1991) *Fra systemteori til familierapi, Oslo*
- SCHULTZ, D.P. & SCHULTZ, S.E. (1990) *A history of modern psychology, N.Y.*
- SCHULTZ, D.P. & SCHULTZ, S.E. (1994) *Personality, N.Y.*
- SCHULTZ, E. (1988), *Personlighedspsykologi på erkendelsesteoretisk grundlag, Kbh.*
- SHOTTER, J. (1993A) - *Cultural politics of everyday life. Toronto*
- SHOTTER, J. (1993B) - *Conversational realities, London: Sage*
- SOMMER, D. (1996) - *Barndomspsykologi, Hans Reitzels*
- SKINNER, (1948) - *Walden Two, MacMillan*
- SPENCER (1990) - *First principles, 6th ed. London*
- STERN, D. (1991) - *Barnets interpersonelle univers, Hans Reitzels Forlag*
- TALKING HEADS (1980) - *Stop making sense, film and record, Virgin*
- TOLMAN, E.C. (1948) - *Cognitive maps in rats and men. Psychological Review, 55, 189-208*
- VYGOTSKY, L. (1982) - *Tænkning og Sprog, Kbh*
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, H.J. & JACHSON, D.D. (1967) *Pragmatic of human communication, New York*
- WEISS, S. & ANDERSEN, J. (1993) - *Pædagogen i centrum - om kollegial supervision. Kbh.*
- WERTHEIMER, M. (1961, 1. Udg. 1945), *Productive thinking, London*
- WERTSCH, J.V. (1991) - *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge*
- WIEGMAN, O. & KUTTSCHREUTER, M. (1992) *A longitudinal study of the effects of*

television viewing on aggressive and prosocial behaviours, *British Journal of Psychology*, 31, 147-164

WILLERT, S. (1993) - Personaleintern Supervision, I: AHLGREN, I.-M. (1993) (red.) - *Kommunikationsspor i socialpædagogik*, Socialpædagogiske tekster 9, Kbh.

WILLERT, S. (1994A) - Bevidsthedens brugsværdi, I: Neumann, A. - *Det særligt menneskelige*, Hans Reitzels Forlag

WILLERT, S. (1994B) - Kontaktrummet som resource i professionelt hjælpearbejde. Selv, identitet og menneskelig udvikling, *Psyke & Logos*, 15, 316 - 331

WINTHER-JENSEN, T. (1996) - *Voksenpædagogik - grundlag og ideer*, Kbh

ZACHARIAE, B. (1992) *Visualisering og helbredelse. Forskning, teorier, øvelser*  
ZACHARIAE, B. (1996) - *Mind and body*, Munksgaard

ZIEHE, T. (1989) *Ambivalens og mangfoldighed*, Kbh.

#### ENGLISH SUMMARY

### LEARNING IN POST-, LATE- OR HIGH-MODERN TIMES

Learning, cognition, knowledge - these ideas point to phenomena, who are important, if we want to work with pedagogics, education and psychology.

The period we live in and are part of is complex.

This puts pedagogues, educators, students, knowledge-institutions, the society in a situation, which demands new-thinking, or de- and reconstructing of our own points of view.

This writing starts with a *postmodern* beginning, where the reader will meet old theories' view on learning and cognition, discussed in relation to a pedagogic-reality. Some elements of these old theories have still some meaning, maybe not on a general, but on a concrete and context-depended level, - this is what the reader will be presented for in part one.

After that a look on three more new theories, who are or define themselves on "the edge of a paradigm-shift", will show, how they can explain cognition and learning in our time. It will be visible in part two that I have my own theoretical heart here.

Inspirations from this three new theories will inspire the choose of method in part three, which is an empirical one. Here I will present results from research (interviews, own experience, ..), I conducted with students at "Videreuddannelsen for Pædagoger"(VfP), Viby, Danmark.

How do they experience and define that, which I in part one and two have asked theories about? : What is learning and Cognition, for them? How do they experience education and their own learning at VfP?

After this empirical part I move again out to a *reflective room*, where I look at these writings three parts all in one.

Chapter 11 wants to show, that the students (whom we will call "autopoietical learning-systems") with educators do create learning situations, they themselves are part of in the same time. Here I make visibly that I try to combine constructivism with the social constructionist statement that we can create and re-create reality, we live in, with and in relation to others.

We interpret learning as: Learning-systems learn because of each other, and can by that, by being in activity with other learning systems, keep on creating themselves (autopoiesis). We describe knowledge as always constructed in relations. The paper closes by looking on the questions, I asked at first. Has this work given some answers to them? I will answer that and give one little "tip" to my self and educators, who wants to teach pedagogues, who go to school, again.



