

Eksperter, empatikere og konsulenter

Kan der siges noget generelt om undervisere i dag? Hvordan undervisere opfatter sig selv og deres rolle i uddannelsessystemet? Hvilke grundlæggende pædagogiske antagelser¹ de har? Artiklen vil forsøge at ride tendenser op². Baggrunden er, at forfatteren fra 2003 til 2005 har været tilknyttet projekter på hhv. et alment gymnasium og en social- og sundhedsskole. Mange undervisere og elever er blevet interviewet. Arbejdet har resulteret i adskillige evalueringsrapporter³.

Artiklen giver først et bud på undervisere opfattelser af, hvordan der skabes læring hos elever. Derefter identificeres forskellige typer af undervisere. Undervisertyper relateres til perspektiver på læring. Artiklen afsluttes med en sammenfatning.

Hvordan lærer elever?

Der findes mange forskellige teorier om pædagogik⁴ og læring⁵. Her er ambitionen kun at finde nogle overordnede grundantagelser om læring hos undervisere.

Der kan identificeres tre perspektiver på læring: 1) **læring som resultat af didaktisk planlægning**, 2) **læring som resultat af deltagelse i praksisfællesskab** og 3) **læring som resultat af refleksion**⁶.

Flertallet af undervisere mener, at de ved didaktisk planlægning kan etablere læring i elevernes hoveder. Perspektivet er undervisernes og uddannelsesinstitutionernes eksistensberettigelse. Den grundlæggende antagelse⁷ er, at man som underviser rationelt kan planlægge læring. Det foregår på uddannelsesinstitutioner, som er mere eller mindre specialiserede og hierarkisk organiserede. Rollerne er kendte. Der er elever, lærere, bibliotekarer, ledere og servicepersonale. Undervisere er ansat på baggrund af eksamineret og certificeret viden. Der er f.eks. ansat fysikere, historikere, biologer og kemikere på gymnasiet. På social- og sundhedsskolen er der f.eks. ansat sygeplejersker, fysioterapeuter, ergoterapeuter, socialrådgivere og folkeskolelærere. På begge

¹ Se model til kulturanalyse i Edgar H. Schein (2004): *Organizational Culture And Leadership*, Third Edition, Jossey-Bass. Her arbejdes der med artefakter, værdier og grundlæggende antagelser.

² Se evt. Jens Rasmussen (2004): *Undervisning i det reflektive moderne. Politik, profession, pædagogik*, Hans Reitzels Forlag. På baggrund af en række interview af folkeskolelærere fremstilles en analyse af lærernes selvopfattelser og situation. Man fornemmer, at Jens Rasmussen i hans begejstring for Luhmanns teori presser den ned over et empirisk materiale. Analysen virker abstrakt.

³ Se Peter Gorm Larsen (2004): *Midtvejsevaluering af Det Refleksive Læringsmiljø*, (august 2004): *Evaluering af Det Refleksive Læringsmiljø*; (2005): *Evaluering af Det Refleksive Læringsmiljø*, Rapporterne findes på adressen: www.refleksive.dk eller www.policy.dk. Se også Peter Gorm Larsen (2004): *Evaluering af Social- og Sundhedsuddannelserne. Selvevaluering af SOSU-reformen med vægt på evalueringer udført af skolerne i Vejle Amt, Ringkøbing Amt og Viborg Amt, 2003-2004*; (2004): *Pilotprojekt fra den 1. september til den 31. december 2003. Udvikling af den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen i de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser i Viborg Amt, 2004-2006*; Se i særlig grad (2005): *Evaluering af TUP-projekt nr. 106689. Dilemmaer ved praksisnær kompetenceudvikling. En analyse af lærerrollen og formel bedømmelse af kompetencer på AMU-kurser indenfor social- og sundhedsområdet med vægt på praksisnær kompetenceudvikling*. Links til rapporterne findes på adressen www.sosuviborgamt.dk eller www.policy.dk

⁴ Se f.eks. Niels Jørgen Bisgaard (red.) (1998): *Pædagogiske teorier*, 3. udgave, Billesø & Baltzer; Niels Reinsholm og Hans Skadkær Pedersen (red.) (2001): *Pædagogiske grundfortællinger*, 2. udgave, Kvan; Jens Bjerg (red.) (1998): *Pædagogik – en grundbog til et fag*, Hans Reitzels Forlag.

⁵ Se Knud Illeris' s to bøger: (1999): *Læring – en aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*, Roskilde Universitetsforlag; (2000): *Tekster om læring*, Roskilde Universitetsforlag.

⁶ Perspektiverne er udviklet og nærmere forklaret hos Peter Gorm Larsen (2004): *Pilotprojekt fra den 1. september til den 31. december 2003. Udvikling af den faglige og pædagogiske kvalitet i praktikuddannelsen i de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser i Viborg Amt, 2004-2006*. Rapporten findes på adresserne www.sosuviborgamt.dk eller www.policy.dk

⁷ Edgar H. Schein 2004 [op.cit.](#)

www.policy.dk er grundlagt i år 2002 af cand. scient. pol. Peter Gorm Larsen. Har arbejdet i 4 år som universitetslærer på Aalborg Universitet, 3 år som seminarieadjunkt på Aalborg Lærerseminarium og 3 år som professionel konsulent på Danmarks Biblioteksskole, 3 år som projekt- og udviklingskoordinator på en Social- og Sundhedsskole. Har diverse pædagogiske moduler i pædagogisk diplomuddannelse, kursus i universitetspædagogik og er i gang med Master uddannelse i Evaluering på Syddansk Universitet 2006.

institutioner kræves der yderligere at undervisere har en dokumenteret pædagogisk viden⁸ i form af f.eks. en diplomuddannelse i almen pædagogik eller pædagogikum.

Underviserne antager, at de besidder nogle færdigheder, kundskaber og holdninger, som de ved didaktisk planlægning kan overføre til eleverne. De strukturerer aktiviteterne i lektioner, uger og år. De forudsætter, at flere lektioner giver mere læring. Lektioner er ikke noget, man uden videre giver afkald på til andre fag eller kollegaer.

Underviserne planlægger et undervisningsforløb⁹ mere eller mindre bevidst på baggrund af en didaktisk model. Hvad står der i bekendtgørelsen og studieordningen? Hvad er undervisningens formål? Hvad er elevernes forudsætninger? Underviserne opstiller undervisningens mål og indhold, hvorefter undervisningen tilrettelægges og udføres¹⁰. Der findes didaktiske modeller som er mindre hierarkiske og mekaniske¹¹.

Gymnasielærere har stor respekt for fagmålene. På trods af didaktisk bevidsthed er det kun få undervisere, som nedfælder didaktiske overvejelser på papir. Når man spørger ind til undervisernes didaktiske planlægning, har mange svært ved at redegøre for, hvorfor de lige har truffet den beslutning, og ikke en anden beslutning. Hvorfor er det, at eleverne skal arbejde i grupper? Hvorfor er grupperne sammensat på den måde? Hvorfor har underviseren fundet teksten til eleverne frem for at de selv skulle søge litteratur? Hvorfor står underviseren og gennemgår stoffet ved tavlen?

Underviserne refererer primært til egne erfaringer og sekundært til didaktiske og pædagogiske teorifragmenter. Ofte handler det mere om tradition og tro, end noget der er evalueret eller videnskabeligt bevist. Didaktisk bevidsthed betyder, at underviseren pædagogisk kan begrunde sine valg og fravalg i forbindelse med planlægning og gennemførelse af undervisning¹². Underviserne synes her at være meget forskellige. Der er forskere som mener, at god undervisning ikke drejer sig om didaktisk bevidsthed, men om lærerpersonligheden¹³.

Læring som resultat af didaktisk planlægning kan splittes op i to hovedretninger, som de fleste undervisere synes at fordele sig over. Det er hhv. 1) **den videnskabscentrede retning** og 2) **den elevcentrede retning**.

I den videnskabscentrede retning fokuserer underviserne på faget og stoffet, som er opbygget på baggrund af en videnskab¹⁴. Vægten lægges på undervisning, som primært er deduktiv¹⁵ (forelæsningsform). Underviserne gennemgår teori og viser eksempler. Eleverne løser opgaver, som belyser den teori underviserne har gennemgået på tavlen.

⁸ Jens Rasmussen 2004 *op.cit.* skriver ganske befriende, at ”pædagogik er den videnskabelige disciplin, der varetager den samfundsmæssige funktion at foretage refleksioner over forhold, der vedrører opdragelse” p.8.

⁹ Jens Rasmussen *ibid.* forstår ved undervisning ”situationer, hvor nogen ud fra en pædagogisk intention tilstræber at bibringe en anden person eller persongruppe viden og/eller færdigheder”. Bemærk at i forhold til de sidste ti års fokus på læring, synes undervisning igen at være *comme il faut*.

¹⁰ Se Carl Aage Larsen og C.A. Høeg (1997): *Didaktiske emner*, Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

¹¹ Se Hilde Hiim og Else Hippe (1997): *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling – en studiebog i didaktik*, Gyldendal Uddannelse.

Forfatterens didaktiske relationsmodel er meget udbredt. I virkeligheden viser modellen kun nogle aspekter, som underviseren skal tænke over i forbindelse med planlægning af undervisning. Den siger intet om, hvad og hvordan det skal gøres.

¹² I Carl Aage Larsen og C.A. Høeg *op.cit.* vedrører didaktik ikke tilrettelæggelse af undervisning og undervisningens udførelse. Det er metodik og praktik.

¹³ Læs bogen af Per Fibæk Laursen (2003): *Didaktik og kognition. En grundbog*, Gyldendals Lærerbibliotek. F.eks. synes forskningen ikke at vise, at gruppearbejde giver bedre læring end undervisning ved tavlen. Lærerpersonligheden tillægges stor værdi.

¹⁴ Se f.eks. Knud Rasmussen (1994): ”Principper for planlægning af undervisning”, p. 101 i Erik Damberg (red.) (1994): *Pædagogik og Perspektiv. En gymnasial didaktik*, Munksgaard. Teorien bag den videnskabscentrede retning findes hos Jerome Bruner (1960): *The Process of Education – A Landmark in Educational Theory*, Harvard.

¹⁵ Knud Rasmussen *op.cit.* p. 102.

Underviserne mener, at deres fornemste opgave er at strukturere stoffet, da struktur er vigtig for elevernes læring. Det medvirker til, at eleverne kan huske stoffet. Underviserne skriver på tavlen og eleverne tager notater. For underviserne er det vigtigt at finde det gode stof, som er eksemplarisk for faget¹⁶. Gymnasielærerne taler om kernestof.

De naturvidenskabelige gymnasielærere slutter sig til den videnskabscentrede retning. Grundantagelsen er, at der findes en objektiv virkelighed, som kan måles og vejes¹⁷. Derfor er det centralt, at læreren underviser i faget for at overbringe den rigtige sandhed. At læreren præsenterer de naturvidenskabelige teorier. Det er vigtigt, at eleverne kan referere og anvende fagets begreber og teorier. Det er beviset for, at eleverne har lært noget. At de er blevet mere vidende.

Mange gymnasieelever finder den videnskabscentrede undervisning interessant og givende. Undervisningen er ikke passiv for eleverne. Mange lader sig rive med af undervisernes faglige viden. Der foretages fysik- og kemi eksperimenter. Eleverne skriver rapporter og fremlægger deres eksperimenter i PowerPoints.

Underviserne synes ikke, at tiden er givet godt ud ved, at eleverne f.eks. selv skal diskutere sig frem til en teori, eller stykke den sammen fra surfing på nettet. Hvorfor diskutere sig frem til tyngdekraften eller saltets kemiske sammensætning, når det simpelt og klart kan illustreres i formler og modeller der gennemgås på tavlen?

Mange undervisere med en sundhedsfaglig baggrund synes også at praktisere denne form for undervisning på social- og sundhedsskolen. De mener, at undervisningen skal være evidensbaseret. Som de naturvidenskabelige gymnasielærere forudsætter de, at der findes "en rigtig sandhed".

Det synes ikke rimeligt at kritisere disse undervisere for at tilslutte sig en didaktik og vidensopfattelse, som efter nogle pædagogers mening hører hjemme i det gamle industrisamfund¹⁸. Det er for simpel en betragtning. Det er undervisere, som er repræsentanter for videnskaber, der har grundlagt den moderne civilisation. Endnu værre bliver kritikken fra socialkonstruktivistiske pædagoger, som ikke mener, at der findes en objektiv virkelighed, der er værd at beskæftige sig med¹⁹.

Den elevcentrede retning fokuserer på motivation og forståelse. I mange år har retningen haft vind i sejlene. Det marxistisk inspirerede problemorienterede projektarbejde²⁰ fra Aalborg og Roskilde

¹⁶ Se omtale af det eksemplariske princip hos Knud Rasmussen [op.cit.](#) p.102 og hos Jens Kyrstein og Ebbe Vestergaard (2001): [Undervisning og læring. Grundbog i didaktik](#), Rosinante.

¹⁷ Denne opfattelse af viden står i modsætning til de socialkonstruktivistiske opfattelser af viden. Se f.eks. den fremragende bog af Søren Barlebo Wenneberg (2002): [Socialkonstruktivisme. Positioner, problemer og perspektiver](#), Samfundslitteratur. Se også den opfattelse af viden der findes hos Lars Qvortrup (2004): [Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse](#), Forlaget UP.

¹⁸ En repræsentant kan være Steen Larsen (1998): [IT og nye læreprocesser](#), eget forlag. Se f.eks. også Bent B. Andresen (1999): [Fleksibel læring for voksne – fra fjernundervisning til netbaseret teamlæring](#), Systime.

¹⁹ Jens Rasmussen [op.cit.](#) og Lars Qvortrup [op.cit.](#) synes nogle gange at være meget nær en socialkonstruktivistisk relativisme. Se også Søren Barlebo Wenneberg [op.cit.](#)

²⁰ Se f.eks. Jes Adolphsen og Palle Qvist (1994): [ABC i problemformulering, problemløsning og projektskrivning](#), Édition Edupax 1994. Et velskrevet og kort hæfte af Lisbeth W. Grinsted og Jan Brødsløv Olsen (1994): [Problembaseret indlæring. En introduktion](#), TNP-serien nr.34, Aalborg Universitet. Se også Peter Nielsen: [Samfundsvidenskabelig metodes anvendelse i projektarbejdet – en praktisk guide](#), Aalborg Universitet, uddelt til studerende, men upubliceret. Endelig kan nævnes hæftet fra Studienævnet for Administration og Samfunds-fag (1997): "Den lille grønne".

[Diskussionsmateriale, gode råd og vejledning om bl.a.: Den pædagogiske model: Hvad læres der ved henholdsvis kurser/seminarer/projektarbejde? Hvad er kravene til et projekt og hvordan skrives et godt projekt? Endelig kan det være værd at orientere sig i Knud Illeris \(1998\):](#)

["Erfaringspædagogik og projektarbejde"](#) pp.148-166 i Niels Jørgen Bisgaard [op.cit.](#)

universitet har i forskellige udgaver spredt sig til handelshøjskoler, ingeniørhøjskoler²¹, sundhedsuddannelser²², folkeskoler²³ og nu også gymnasier²⁴.

Teorien er, at elever forstår og lærer bedre, hvis de er aktive og motiverede. De skal se sammenhænge og gå i dybden. Det skal være virkelige og reelle problemer, som de selv har valgt²⁵. Elevers selvstændige informationssøgning er vigtig.

Det forkromede problemorienterede projektarbejde kan kun realiseres på universiteter²⁶. I amputeret form findes det på lærerseminarierne²⁷. Metoden kræver meget tid. Det har man ikke på et gymnasium eller en kort erhvervsuddannelse. Der er udviklet forskellige lightudgaver af det oprindelige problemorienterede projektarbejde.

Mest minimalistisk er såkaldte parallelforløb. Gymnasielærere i dansk og historie er blevet enige om, at en 1.g klasse parallelt skal beskæftige sig med middelalderen i dansk og historie. Underemner og opgaver er valgt af lærerne. Tanken er, at eleverne ser nye sammenhænge og får en dybere forståelse af middelalderen. Eleverne skal stadig omkring kernestoffet i fagene. Eleverne fremstiller ikke problemformuleringer i traditionel forstand. I stor udstrækning er der tale om faglige redegørelser og analyser, som naturligvis kan være selvstændige og lærerige. Tiden er knap, så ofte kan begge gymnasielærere ikke være tilstede ved elevernes fremlæggelser. Lærernes identitet er i deres fag, som de har sammen med fagkollegaer.

Underviserne på social- og sundhedsskolen går et skridt videre. Her arbejder eleverne på baggrund af overordnede temaer, som ikke tager udgangspunkt i en videnskab eller et fag. Der arbejdes ofte tværfagligt. Underviserne er organiserede i teams. Socialrådgivere, dansklærere, fysioterapeuter, ergoterapeuter, sygeplejersker og pædagoger arbejder sammen. Det er vanskeligt at sige, hvor undervisernes identitet er. Mange synes, at have den i en vision om at uddanne gode hjælpere og assistenter som kan fungere i en praksis.

Underviserne på social- og sundhedsskolen forsøger at realisere principperne bag problembaseret læring (PBL)²⁸. Der udleveres ofte en case i PBL. I et projektarbejde skal eleverne undre sig over noget i virkeligheden, som de vil skrive om. I PBL er lærerstyringen højere og tiden kortere. Projektarbejdet er mere videnskabeligt²⁹, og der skal fremstilles rapporter. Arbejdet med casen kan sammenfattes i kort skriftlig eller mundtlig form. Begge metoder lægger vægt på gruppearbejde.

Det er ikke muligt at konkludere, at den elevcentrerede retning er bedre eller dårligere end den videnskabscentrede retning³⁰. Mange undervisere forsøger at kombinere de to retninger. Nogle gange synes det at lykkes. Andre gange virker det halvt. Det bliver ikke et rigtigt projektarbejde eller en rigtig god forelæsning. Ofte forceres gruppearbejdet på grund af manglende tid. Elever forsøges motiveret ved at sætte dem ud i grupper. Reelt er emner, cases og problemer valgt af lærerne på forhånd. Andre undervisere vælger klart side.

²¹ På Ingeniørhøjskolerne arbejder de med problembaseret læring (PBL) som omtales senere. Forfatteren fik kendskab til dette i forbindelse med et didaktisk kursus afholdt for bibliotekarer på ingeniørhøjskolerne i juni 2004.

²² Se f.eks. "Arbejdsmodel fra Social- og Sundhedsskolen i Viborg Amt" på adressen: <http://www.sosuviborgamt.dk/skive/publik/a-model/PBL.pdf>

²³ I forbindelse med den "nye folkeskolelov" blev der fra Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen udgivet et temahæfte i 1994 nr. 9 med titlen Projekt opgaven 1993/94.

²⁴ Her tænkes på elementer i gymnasireformen. Se adressen: <http://www.uvm.dk/nyheder/gymnasireform/oversigt.htm>

²⁵ Se Carl Holten-Andersen, Karsten Schnack og Bjarne Wahlgren (1987): Invitation til projektarbejde. En problematiserende fremstilling. Gyldendals pædagogiske bibliotek, p. 36-37. Se også Jes Adolphsen og Palle Qvist op.cit. p. 26.

²⁶ Forfatteren har tidligere været undervisningsassistent og ekstern lektor på Aalborg Universitet.

²⁷ Det er forfatterens egen erfaring som tidligere seminarieadjunkt på Aalborg Lærerseminarium.

²⁸ En god redegørelse for PBL findes hos Roar C. Pettersen (2001): Problembaseret læring – for elever, studerende og lærere. En grundbog i PBL, Dafolo Forlag. Se også "Arbejdsmodel fra Social- og Sundhedsskolen", op.cit.

²⁹ Roar C. Pettersen op.cit.

³⁰ Per Fibæk Laursen op.cit. synes at være kommet til samme konklusion efter gennemlæsning af mange pædagogiske forsøg og projekter.

I gymnasiet søger de samfundsvidenskabelige og humanistiske undervisere mod den elevcentrede retning. De naturvidenskabelige undervisere søger mod den videnskabscentrede retning. Underviserne indenfor begge retninger mødes dog i troen på, at læring sker som et resultat af didaktisk planlægning. De fleste undervisere synes at forudsætte, at de er centrale aktører i forhold til elevens læring. Det er uanset, hvilken retning og perspektiv de tilslutter sig.

En anden populær opfattelse er, at læring sker som et resultat af deltagelse i et praksisfællesskab³¹. Opfattelsen findes ude på arbejdspladserne og i nogen grad hos underviserne på social- og sundhedsskolen. Bemærk at mange undervisere har arbejdet professionelt i praksis.

Det hævdes at elever lærer bedst, når de kommer ud på arbejdspladserne. Her indgår de i praksisfællesskaber med praktikere. Forskere mener, at mesterlæreren har fået en renæssance³². Læring består i at tage del i et miljø og en kultur³³. I forhold til troen på didaktisk planlægning, har viden og læring her en anden betydning. Begreber og teorier erstattes af troen på en praktisk viden, som ofte er tavs³⁴. Viden gives i praksisfællesskabet. Elever har lært noget, når de er accepteret af fællesskabet, kan tage ansvar og løse konkrete problemer. Læring er noget, der er knyttet til et "vi" fællesskab, og ikke noget individuelt. Læring sker i sociale sammenhænge.

Gymnasielærerne refererer aldrig til teorien om praksisfællesskabet. Det almene gymnasium er ikke en erhvervsuddannelse. Gymnasielærere behøver ikke, som undervisere på social- og sundhedsskolen, at forholde sig til krav fra en praktisk virkelighed formuleret af stærke aktører. På den måde kan man sige, at gymnasiet er et elfenbenstårn. Omvendt kan erhvervsskolelæreres stærke tilknytning til praksis forhindre nytænkning og faglig fordybelse. Her skal stoffet umiddelbart kunne anvendes.

Teorien om læring i praksisfællesskaber sætter underviserne på social- og sundhedsskolen i et dilemma. Uddannelsesinstitutionen er designet til at skabe læring, som et resultat af didaktisk planlægning. Dilemmaet er løst ved, at eleverne har praktikperioder. Alligevel er der en konflikt mellem tilhængere af de to perspektiver på læring. Undervisere, elever og repræsentanter for praksis finder sammen i udsagnet om, at *"teorien læres på skolen og det praktiske læres i praktikken"*. Et udsagn som ikke holder for nærmere analyse. Hvorfor skal elever lære teori, som ikke kan anvendes i det praktiske? Lærer elever ikke teori i praksis? Nogle løser dilemmaet ved at gøre det abstrakt. Der sker en såkaldt *"transfer"*³⁵ fra det der læres på skolen, til det elever kan anvende i praksis. Skolen tager sig af det generelle, som så kan anvendes i specifikke situationer i praksis.

Andre undervisere løser dilemmaet ved at mene, at der jo er praksisfællesskaber mellem eleverne på skolen. Underviserne lægger stor vægt på gruppearbejde. De mener, at der her sker læring i et praksisfællesskab. Underviserne kobler ofte perspektivet sammen med den tidligere omtalte elevcentrede retning, der lagde vægt på gruppearbejde og elevens motivation. Det er svært at se, hvordan der er teoretisk belæg for denne tolkning af læring i praksisfællesskaber³⁶. Pointen i

³¹ Se Jean Lave og Etienne Wenger (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. Bogen er en klassiker. Dette perspektiv på læring findes i udpræget grad hos Klaus Nielsen og Steinar Kvale (red.) (2003): *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*, Akademisk forlag.

³² Klaus Nielsen og Steinar Kvale *op.cit.* Se et modspil til opfattelsen hos Knud Illeris et. al. (2004): *Læring i Arbejdslivet*, Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag.

³³ Klaus Nielsen og Steinar Kvale *op.cit.* p. 24.

³⁴ En fin og grundig redegørelse for de forskellige teorier findes hos Vibe Aarkrog: *Mellem skole og praktik. Fire teoretiske forståelsesrammer til belysning af sammenhængen mellem skole og praktik i erhvervsuddannelserne*, Danmarks Pædagogiske Universitet.

³⁵ Se Vibe Aarkrog *op.cit.* som meget grundigt behandler transferbegrebet.

³⁶ Jean Lave og Etienne Wenger *op.cit.*

teorien er, at den nyankommende lærling har en legitim perifer position, men langsomt lukkes ind i praksisfællesskabet over tid. Ifølge perspektivet er det læring. Kritikere vil kalde det for socialisering³⁷.

Læring som resultat af deltagelse i et praksisfællesskab er populært i professionsuddannelser. Dilemmaet i forhold til læring som resultat af didaktisk planlægning synes endnu ikke løst. Uddannelsesinstitutioner forsøger dog at løse problemet ved didaktisk at planlægge praktikperioder, hvor elever lærer i praksisfællesskaber. En forsker har forsøgt at kombinere de to perspektiver i en trekant, hvor læring både er noget kognitivt, affektivt og socialt³⁸. Kritisk kan man sige, at læring bliver til næsten alt, hvad mennesket opfatter og gør.

Læring som resultat af refleksion er det sidste perspektiv hos underviserne. De lægger stor vægt på, at elever får tid til at tænke sig om. At elever stiller "*hvorfor spørgsmål*". At elever iagttager deres egne iagttagelser³⁹. Nogle undervisere taler om metalæring. Antagelsen er, at kun eleven selv kan konstruere sin viden⁴⁰. Konstruktionen er mere eller mindre unik for den enkelte elev. Det er vigtigt for underviserne at kende til elevers læringsstile for på den måde at kunne undervisedifferentiere⁴¹.

Refleksionsperspektivet er ikke umiddelbar foreneligt med læring som resultat af didaktisk planlægning eller læring som resultat af deltagelse i praksisfællesskaber. Kan refleksion f.eks. planlægges? Teoretikerne bag refleksionsperspektivet er antididaktiske⁴². Læring kan ikke planlægges. Ekspertter handler per intuition på baggrund af lang ubevidst erfaring⁴³. Viden og refleksion findes i handlingen⁴⁴.

Refleksion er i dag trendy og eksklusivt. Både gymnasielærere og undervisere på social- og sundhedsskolen taler om refleksion og refleksive læreprocesser. Som udenforstående er det vanskeligt at få klarhed over, hvad refleksion er⁴⁵, og hvordan undervisere igangsætter refleksive processer hos elever. Nogle gymnasielærere anvender tværfaglige parallellforløb med gruppearbejde og selvstændig informationssøgning. Nogle undervisere på social- og sundhedsskolen lægger vægt på en logbog. Her skal eleverne nedskrive deres refleksioner. Mange elever, praktikvejledere og undervisere har det svært med logbogen. Den må ikke være en dagbog over, hvad der er sket. Det skal være et skriftligt produkt over, hvad og hvordan eleven har lært. Nogle undervisere taler om tankeskrivning⁴⁶. Det kan være et stort krav for elever, som netop ikke har valgt en boglig uddannelse⁴⁷, men en social- og sundhedsuddannelse. Logbogen skal jævnligt drøftes med kontaktlæreren eller praktikvejlederen. Portefølger⁴⁸, hvor elever skal oprette

³⁷ Knud Illeris et al. 2004 [op.cit.](#)

³⁸ Se Knud Illeris (1999) [op.cit.](#) pp.13-21. Det bedste der er skrevet om læring og forklaring af trekanten findes hos Knud Illeris et. al. (2004):

"*Læreprocesser i arbejdslivet*" pp. 49-67 i Illeris et. al. (2004) [op.cit.](#)

³⁹ Se Jens Rasmussen (2004) [op.cit.](#) og Lars Qvortrup [op.cit.](#)

⁴⁰ Der er flere former for konstruktivisme. Se f.eks. Jens Rasmussen (1997): *Socialisering og Læring i det refleksivt moderne*, Unge Pædagoger. Jens Rasmussen (1998): "*Radikal og operativ konstruktivisme*" pp. 120-137 i Niels Jørgen Bisgaard [op.cit.](#) For en filosofisk udredning se Søren Barlebo Wenneberg [op.cit.](#)

⁴¹ Refleksionsperspektivet kan delvist knyttes til teorien om de mange intelligenser. Teorien er blevet banaliseret og misforstået. Det har Howard Gardner forsøgt at råde bod på. Se Howard Gardner (1999): *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st century*, Basic Books.

⁴² Læs primært Donald A. Schön (2004): *Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*, Klim. Læs sekundært Hubert Dreyfus og Stuart Dreyfus (1991): *Intuitiv ekspertise. Den bristende drøm om tænkende maskiner*, Munksgaard.

⁴³ Hubert Dreyfus og Stuart Dreyfus [op.cit.](#)

⁴⁴ Donald A. Schön [op.cit.](#)

⁴⁵ Teoretisk er der mange bud på, hvad refleksion er. Se Bjarne Wahlgren, Steen Høyrup, Kim Pedersen og Pernille Rattleff (2002): *Refleksion og læring. Kompetenceudvikling i arbejdslivet*, Samfundslitteratur. Se også Vibe Aarkrog [op.cit.](#)

⁴⁶ Se Olga Dysthe (1997): *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*, Klim og Olga Dysthe (2001): *Skrive for at lære. Faglig skrivning i de videregående uddannelser*, Klim.

⁴⁷ Eleverne kan have andre intelligenser jf. Howard Gardner [op.cit.](#) Se også Tina Bering Keiding (2002): *Portefølger – et operativt konstruktivistisk perspektiv på en undervisningsmetodik og dens læringspotentiale*, VCL-serien nr. 33, Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet.

⁴⁸ Tina Bering Keiding [op.cit.](#)

www.policy.dk er grundlagt i år 2002 af cand. scient. pol. Peter Gorm Larsen. Har arbejdet i 4 år som universitetslærer på Aalborg Universitet, 3 år som seminarieadjunkt på Aalborg Lærerseminarium og 3 år som professionel konsulent på Danmarks Biblioteksskole, 3 år som projekt- og udviklingskoordinator på en Social- og Sundhedsskole. Har diverse pædagogiske moduler i pædagogisk diplomuddannelse, kursus i universitetspædagogik og er i gang med Master uddannelse i Evaluering på Syddansk Universitet 2006.

et arkiv eller en mappe med deres arbejde igennem en periode synes også at være en del af refleksionsperspektivet.

Konklusionen er, at de tre perspektiver på læring hos undervisere skaber mange dilemmaer, inkonsistenser, misforståelser, konflikter, men også interessante og spændende muligheder for pædagogisk udvikling. Perspektiverne er ofte blandet sammen i pædagogiske forsøgs- og udviklingsprojekter (FOU)⁴⁹.

Forskellige typer af undervisere

På baggrund af de mange samtaler⁵⁰ med undervisere, identificeres tre forskellige typer af undervisere⁵¹. De findes ikke i en ren form, som beskrives nedenfor. Undervisertyperne kobles sammen med perspektiverne på læring.

Ekspert er undervisere, som har identitet i deres fag. De er vidende og engagerede. De følger med i faget. De har brugt en stor del af deres voksne liv på at tilegne sig stoffet. Man fornemmer, at mange er blændende formidlere. Man har lyst til at høre mere. Kemilæreren som fortæller om salt eller fysiklæreren, der fortæller om kometer. Dansk læreren som fortæller om litteraturen i middelalderen eller historielæreren, der beretter om kolonialismen. Det kan også være sygeplejersken, der fortæller om sorg og krise eller demens.

Det har været på mode, at kalde eksperterne for fagidioter eller undervisningsdyr. Lærere af den gamle skole, som ikke har forstået projektarbejde og problembaseret læring.

Ekspertene har det svært på uddannelsesinstitutionerne. Gymnasielærerne skal forholde sig til gymnasireformen, som lægger op til mere projektarbejde. Undervisere på en social- og sundhedsskole skal forholde sig til problembaseret læring med fokus på gruppearbejde omkring cases.

Ekspert har ingen problemer med at give karakterer, og udtale sig om, hvad der er rigtigt og forkert. Ekspertene tilslutter sig perspektivet, der fokuserer på læring som resultat af didaktisk planlægning. De fleste eksperter tror mere eller mindre bevidst på den videnskabscentrerede retning. Faget og stoffet er vigtigt. De mener, at de faktisk kan overføre noget af deres viden til eleverne ved god undervisning, hvor de som undervisere selv er i centrum.

En mindre del af eksperterne lægger vægt på den elevcentrerede retning. Didaktisk velplanlagte tværfaglige forløb, projektførløb, eller PBL-forløb kan afstedkomme god læring hos elever. Ekspertene er engagerede vejledere, som giver et fagligt modspil. Ekspertene synes i særlig grad at findes på gymnasiet.

⁴⁹ Se Peter Gorm Larsen (2004): "Forsøgs- og udviklingsarbejde i offentlige organisationer". Findes på Undervisningsministeriets hjemmeside: www.emu.dk/erhverv/udvikling/oversigter/fouprojekter/hvaderfou

⁵⁰ Typerne er udviklet i rapporten af Peter Gorm Larsen (2005): Evalueringsrapport nr. 106689. Dilemmaer ved praksisnær kompetenceudvikling. En analyse af lærerrollen og formel bedømmelse af kompetencer på AMU-kurser indenfor social- og sundhedsområdet med vægt på praksisnær kompetenceudvikling. Links til rapporten findes på adressen www.sosuviborgamt.dk eller www.policy.dk

⁵¹ Mange steder i litteraturen kan man se forskellige beskrivelser af såkaldte lærerroller. Læreren kan være katalysator eller tankpasser. Se Hanne Baandrup og Inge Heise (1998): "Eleverne, skolen og det virkelige liv" pp. 52-54 i Erik Damberg op.cit. Ivar Bjørgen's kategorier er også meget anvendt, hvor læreren enten kan være skulptør, entertainer, træner eller arbejdsleder. Se Peter Henrik Raae og Peter Mads Villadsen, (1998): "Lærerne – lærersituation, lærerrolle og lærerperson" pp. 64-66 i Erik Damberg op.cit. Se også Erik Prinds (1999): Rum til læring, CTU. I distinktionen her mellem eksperter, empatikere og konsulenter er der set mere på undervisernes grundlæggende antagelser og identitet og mindre på, hvad og hvordan de underviser.

Andre undervisere kan kaldes for empatikere. De findes i særlig grad på social- og sundhedsskolen. De ser ikke primært sig selv som faglige eksperter, men som tilrettelæggere af gode pædagogiske møder mellem elever og lærere. Naturligvis er disse undervisere lige så faglige og gode som eksperterne. De ser blot deres rolle på en anden måde. De er ikke eksperter, som skal docere, dømme og kontrollere. Undervisere på social- og sundhedsskolen synes i særlig grad at have en omsorgskultur, som også anvendes overfor eleverne. Det er ikke kun underviserens opgave at være en faglig person, men en person, der kan og skal hjælpe eleverne. Der er tale om en omsorgsfuld familie, hvor man ikke efterlader nogen ved vejkanten.

Hos gymnasielærerne er det ikke i samme udstrækning muligt at finde empatikere. Fokus er på faget. Lærere og elever er ikke fra samme familie.

Empatikere er ikke så klare i valg af læringsperspektiv. De som ser læring, som resultat af didaktisk planlægning lægger særlig vægt på den elevcentrerede retning. Gruppearbejde er godt. Det er vigtigt, at det er elevernes egne problemstillinger og cases der arbejdes med. Empatikere lægger stor vægt på læring i sociale sammenhænge. Mange mener, at læring sker som resultat af deltagelse i praksisfællesskaber. Det er i praktikken eleverne lærer. Perspektivet omkring læring som resultat af refleksion findes også blandt empatikere. For dem er det vigtigt, at eleverne får tid til at reflektere.

Det store problem for empatikere er, at deres indføling gør det vanskeligt for dem at bedømme elevens præstationer til eksamener. Uddannelsessystemet forudsætter, at undervisere er eksperter, som kan give en bedømmelse uden at ryste på hånden. Her har gymnasielærerne det lettere. De er i deres selvopfattelse eksperter.

Udover eksperter og empatikere kan man møde konsulenter. Tendensen er, at offentlige institutioner skal være mere markedsorienterede. Der skal sælges kurser og udbydes længere efteruddannelsesforløb samt leveres konsulentydelse. Det har medført, at der er opstået en ny type undervisere, som kan kaldes for konsulenter.

Konsulenterne ser ikke dem selv som faglige eksperter eller empatikere, men som personer der skal hjælpe kunderne med praktiske problemer⁵². Leverer en vare, hvor kunderne bliver tilfredse. Det lærte skal kunne anvendes direkte i kursisternes virksomheder, når de kommer hjem. Underviserne tænker meget på deres eget og institutionens renommé, da de også skal sælge kurser i fremtiden. Konsulentens stolthed ligger ikke i at være belæst eller drage omsorg, men i at kunne give kursisterne noget de kan bruge. Hjælpe med løsning af problemer.

I forhold til de tre perspektiver på læring, synes konsulenten at hælde til perspektivet, som ser læring som resultat af didaktisk planlægning, men også i nogen grad som deltagelse i et praksisfællesskab. Den gode konsulent kender selv til praksis. Konsulenten har måske selv arbejdet i praksis. Overfor kursister fra praksis er det vanskeligt at anvende refleksionsperspektivet.

Generelt er det svært for konsulenten at anvende metoder, som tager lang tid, da kurser er korte. Kursister vil have noget for pengene. Derfor får projektarbejde og problembaseret læring en mindre vægt i forhold til traditionel undervisning på klassen. Ældre kursister forventer også at få noget, der ligner det, som de fik dengang de selv gik i skole.

⁵² Se Edgar H. Schein (1999): *Proces Consultation Revisited. Building the Helping Relationship*, Addison-Welsey. Scheins konsulentbegreber er på dansk forsøgt forklaret hos Peter Gorm Larsen (2005): *Evaluerings af TUP-projekt nr. 106689. Dilemmaer ved praksisnær kompetenceudvikling. En analyse af lærerrollen og formel bedømmelse af kompetencer på AMU-kurser indenfor social- og sundhedsområdet med vægt på praksisnær kompetenceudvikling*. Links til rapporten findes på adressen www.sosuviborgamt.dk eller www.policy.dk

Underviseren som konsulent findes ikke på gymnasiet. Eleverne bliver ikke set som kunder, der skal hjælpes, men som elever, der møder en ekspert i form af gymnasielæreren. Lærerne har ikke nogen målgruppe, de skal efteruddanne. De møder ikke et pres fra udefrakommende kunder. Derfor kan de med god samvittighed holde liv i ekspertrollen.

Sammenfatning

Perspektiver på læring og undervisertyper er sammenfattet i figur 1. Krydsene er kun et løst forsøg på at kombinere undervisertype med perspektiv på læring jævnfør teksten ovenfor. Tre kryds viser, at det er den mest almindelige kombination. Ingen kryds viser, at det ikke synes at forekomme i praksis.

Figur 1: Perspektiv på læring og undervisertyper

Undervisertype/ Læring som resultat af:	Ekspert	Empatikere	Konsulenter
didaktisk planlægning:			
a) videnskabscentret	XXX		XXX
b) elevcentreret	XX	XXX	X
deltagelse i praksisfællesskab		X	XX
refleksion	X	XX	

Naturligvis er det farligt, på baggrund af nogle års observationer og evalueringer, generelt at karakterisere perspektiver på læring og undervisertyper.

Perspektiverne på læring findes dog også på seminarier og universiteter. At læring kan ske som resultat af didaktisk planlægning, som deltagelse i et praksisfællesskab eller som refleksion. Her ses også konflikter og misforståelser, men også interessante synteser mellem perspektiverne.

Ekspert, empatikere og konsulenter findes også på universiteter og seminarier. Tænk på den faglige matematiklærer på seminariet, der er matematisk ekspert og interesserer sig mindre for pædagogik og de studerende. Eller empatikeren på seminariet, hvor det handler om processer og omsorg for de lærerstuderende. Konsulent dukker også op på universiteter og seminarier. Der skal sælges kurser, efteruddannelse og konsulenttydelser.

Det er ikke muligt sammenfattende at konkludere, hvilket læringsperspektiv der er det rigtige hverken videnskabeligt eller holdningsmæssigt. Ej heller hvilken undervisertype der er "bedst". Både eksperter, empatikere og konsulenter har deres berettigelse i uddannelsessystemet. Blot er det vigtigt at være klar over, at der er forskellige perspektiver og forskellige typer af undervisere. Det kan klargøre dilemmaer, konflikter og misforståelser.

22. oktober 2006

Cand. Scient. Pol

Peter Gorm Larsen

Indehaver af konsulentfirmaet: www.policy.dk