

Et centralt problem i skolen lige nu er elevens ansvarlighed mht. lektielæsning, deltagelse i gruppearbejde og projektarbejde samt konstruktiv medvirken i undervisningen. Peel og AFEL projekterne er udenlandske bud på en løsning. Den danske løsning kan være at komme væk fra en moraliserende holdning og hen til konkret træning af tilegnelseskompetencer hos elever, kursister og studerende. I temahæftet gives en ny analyse af begrebet ansvarlighed og en vejledning til at udvikle elevernes tilegnelseskompetence i undervisningen.

Hæftet er især skrevet til ungdoms og voksenundervisningen. Forfatteren cand. psych. Sten Clod Poulsen er indehaver af MetaConsult, chefkonsulent i konsulentvirksomheden og direktør i forlaget.

Grundlaget er forfatterens mangeårige forskningsvirksomhed og konsulentarbejde i uddannelsessektoren.

Du er velkommen til at sende eller faxe dine kommentarer og forbedringsforslag vedrørende indholdet. Hvis det er en forbedring, som forfatteren indarbejder, får den første, der kommer med forslaget, et temahæfte tilsendt, som ikke skal betales.

Serien af temahæfter og temavideo-film er under stadig udvikling. Kontakt MetaConsult Forlag for brochurer.

MetaConsult Forlag

Fruegade 19. 4200 Slagelse.
Tlf. 58 50 02 44. Fax 58 52 44 13.

E-mail: info@metaconsult.dk

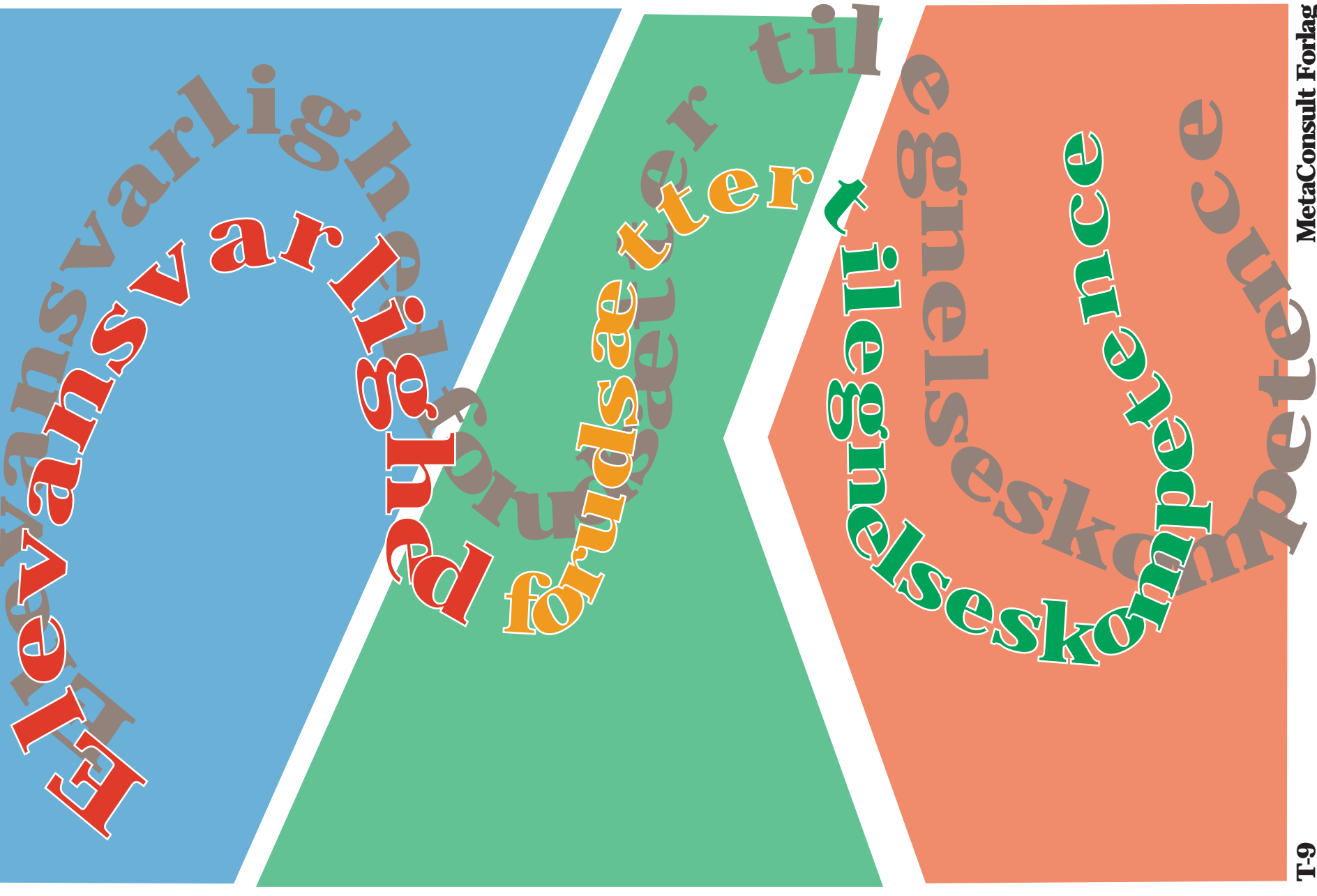
Internet: www.metaconsult.dk.

Layout omslag:
Sanne Enøe Møller Kabat

© Copyright by Sten C. Poulsen,
Slagelse, Danmark, 1996.

ISBN 87-610-0013-2

Sten Clod Poulsen



Elevansvarlighed forudsætter...

T-9

T-9

MetaConsult Forlag

Sten Clod Poulsen

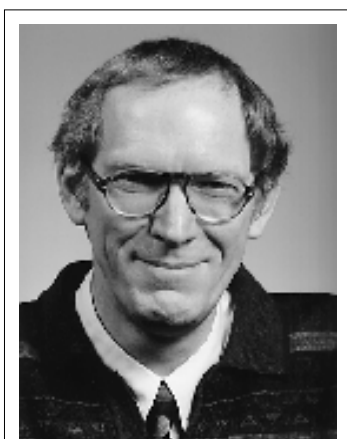
Elevansvarlighed

forudsætter tilegnelseskompetence

Indholdsfortegnelse findes på side 59

Dette er udgave 1c af teksthæftet

© Copyright, Sten Clod Poulsen
Slagelse, DK-4200, 1996.



Sten Clod

1968 cand. psych. 1968-1990 pædagogisk forsker ved Danmarks pædagogiske Institut, Institut for Pædagogik ved Københavns Universitet og ved Danmarks Lærerhøjskole. Gæsteophold ved Institut for organisations- og arbejdssociologi ved Handelshøjskolen i København. Forskning vedrørende læreprocesser og voksenundervisning, lærerpersonlighed mv.

Praktisk konsulentuddannelse inden for gestaltpsykologi og systemisk psykologi 1983-1993. Selvstændig med pædagogisk

konsulentfirma fra 1991. Konsulentarbejdet omfatter bl.a.: Pædagogisk og personlig efteruddannelse/udvikling af lærere, pædagogisk skoleledelse. Psykisk arbejdsklima på uddannelsessteder. Kollegial supervision. Lærerteams. Evalueringsproblemer. Træning af pædagogiske konsulenter mv.

Firmaet omfatter yderligere et multimedieforlag, der støtter udviklingsprocesser i den offentlige og private uddannelsessektor. Aktuelt udgives teksthæfter og pædagogiske plakater. Næste produkt er

MetaConsult

T-9-960903

Slagelse

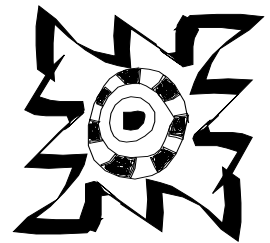
ISBN 87-610-0013-2

Engang forskede jeg i studieteknik og læreprocesser i skolefagene

Det var i perioden 1964-1974. Ung forsker. Optændt af den hellige ild. Analyse af den internationale litteratur om studietekniske kurser for skoleelever. Speciale om matematikstuderendes studievaner og eksamensresultat.

Ville studere livsnære skolefaglige læreprocesser for at give lærere mulighed for at kunne give deres elever en bedre vejledning om hjemmearbejdet og den faglige læreproces. Indsamlede et omfattende datamateriale - bl.a. 20-30 timers vildt avancerede videooptagelser (Ampex) af HF enkeltfagskursister, som læste matematiklektier i vores TV-laboratorium og samtidig „tænkte højt“ om deres indre dialog om lærebogen og opgaverne.

Jeg manglede et teoretisk begrebsapparat til gennemlysning af materialet. Jeg løb sur i et morads af komplicerede problemstillinger. Indlæringspsykologien var for langt væk fra de skolefaglige læreprocesser. Opgav.



(Intermezzo: 16 års kritisk pædagogisk forskning vedrørende alternative pædagogiske arbejdsformer, voksenpædagogik og den akademiske lærers socialkarakter).

Kommer i begyndelsen af halvfemserne tilbage - nu som selvstændig pædagogisk konsulent - til lærerne og møder hvad? Næsten de samme problemer som i midten af tresserne om hvordan faglæreren bedre kan støtte elevens faglige læreprocesser. Blot som et meget større problem i en skole, som er blevet langt mere boglig og som omfatter mange flere uddannelsesfremmede elever og kursister.

Ud fra nogle andre udgangspunkter har jeg nu med 30 års forsinkelse tacklet stort set den samme problematik. I dag ser jeg nok i højere grad problemstillingen fra elevernes side. Måske både en senvirkning af den kritiske pædagogiske tænkning og et resultat af en praktisk psykologisk tilnærmelse.

Hvordan undgår vi forsømmelser og frafald, hvordan opnås at elever møder til tiden, er forberedte og deltager aktivt i undervisningen?

Måske har jeg nogle bud

Prolog: Tilegnelse er vigtigere end undervisning

Tilegnelseskompetence vil sige at den lærende person har udviklet en selvstændig kompetence til at varetage sin egen side af arbejdet i skolen. Læreren står for undervisningen men læreren kan ikke selv med den bedste vilje stå for elevens eller kursistens eget arbejde med at lære stoffet.

Der hvor „studieteknik“ var en teknisk underkastelse i forhold til en stramt lærerstyret undervisning - der bryder „tilegnelseskompetence“ skolens og undervisningens rammer.

Især voksne - men også unge - som har udviklet en omfattende tilegnelseskompetence vil i betydeligt omfang være i stand til at organisere undervisning for sig selv. De vil selv kunne aftale undervisning med kompetente lærerkræfter og de vil vide, at de selv er i stand til at klare deres egen del af arbejdet.

I dag er det stort set sådan, at elever og kursister er „dependente“, helt afhængige, af at der kommer en lærer og underviser.

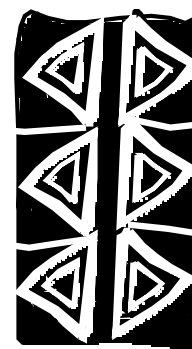
Der er ikke noget galt med at dygtige lærere gerne vil undervise. Og vi har mange dygtige lærere i Danmark.

Men det er katastrofalt, at det fremherskende danske billede af hvad „undervisning“ er, primært går på at læreren er hyperaktiv og ved sin egen aktivitet let kommer til at tilsløre det forhold, at elever og kursister i mange, mange klasser er påfaldende passive. At de går famlende til skolearbejde. Møder med en meget uensartet forberedelsestilstand. Og at de kort sagt tumler rundt i deres eget skolearbejde og ikke har nogen professionel viden om hvordan de energisk og konstruktivt kan udfylde deres egen del af arbejdet.

For læreren kan jo ikke lære stoffet for dem. Men ser man nøgternt på dansk pædagogik og fagdidaktik er det helt klart det læreren fortvivlet prøver på: At gøre så meget ud af præsentationen af stoffet at det da må!!!! løbe lige ind i eleven.

Men det gør det ikke. Det faglige stof forbliver i påfaldende omfang uden for elever og kursister. Og de virker forvirrede, holdningsmæssigt og kompetencemæssigt mht. hvad de skal gribe og gøre i. Det er denne misere, som kalder på nye indfaldsvinkler.

1. Eleven må tilegne sig faget ind i sit eget liv



Ord har afgørende vigtige medbetydninger

Et af de markante fremskridt i de fagkritiske bølger i 60'erne og 70'erne var en gennemborende fornemmelse for den skjulte formning af tænkning og holdning, der skete gennem valget af ord, helt ud i de tilsyneladende uskyldige detaljer.

Allerede i 30'ernes kulturradikale kritik af det autoritære samfunds sprogbrug var denne kritiske opmærksomhed til stede, - og vel også før - men det nye var, at opmærksomheden på ordene blev ført sammen med en kritisk opmærksomhed på forskningen: Forskere, der valgte bestemte sproglige indfaldsvinkler var tilbøjelige til at udvælge hhv. overse vidt forskellige dele af virkeligheden. Med andre ord, at de sproglige kategorier, som var grundlaget for forskerens meget tidlige afgrænsninger af forskningsområdet i virkeligheden samtidig var en uerkendt og personlig-ideologisk indsnævring af hvilke problemstillinger, forskeren overhovedet kunne få øje på. Det var forforståelsen, der blev indsnævret.

Sprogforskerne skelner mellem ordenes connotationer og denotation. Denotationen er den egentlige betydning af ordet i leksikalsk forstand. Connotationerne er - ofte stærkt vurderende - medbetydninger, der er knyttet til ordet. Et rimeligt neutralt ord for en hund, der er resultatet af to hunderacers forening er "en blanding". Allerede dette ord vil for nogle hundeelskere være stærkt negativt ladet - man skal da ikke sammenblende hunderacer! Mere neutralt eller positivt er måske ordet "en krydsning" fordi det kan indebære et målrettet avlsarbejde.

Men tydeligt negativt emotionelt ladet bliver det, hvis vi kalder hunden "gadekryds" - det er en lidt humoristisk påpegning af at det kan være en rigtig god hund, men at den ikke ligefrem er raceren. Og negativt ladet hvis vi kalder den en "bastard". Alle fire ord har imidlertid samme informationsmæssige grundbetydning. Hvis nu man som hundeforsker tænker "bastard", som en negativ kategori kunne man tænkes at ville arbejde for en fastholdelse af de rene hunderacer måske med den rimelige tilføjelse at udluge usunde racetræk. Hvorimod hvis man tænker i "gadekryds" kunne man vel være interesseret i at påpege de fordele, de særlige evner, som blandingen af forskellige hunderacer kunne give.

Også kritiske forskere har en forforståelse. Men i bedste fald en betydelig mere nuanceret sådanne, fordi de har en selvkritisk opmærksomhed på faldgruberne i deres egen sprogbrug. For mig som uddannelsesforsker var de fagkritiske forskeres

arbejde en til tider meget smertelig udpegning af hvide pletter i min egen tænkning, som jeg netop kun kunne få øje på gennem en selvkritik af mit ordvalg.

Nissen har en ubarmhjertig tilbøjelighed til at flytte med: Det er svært at få kritisk fat om sin egen forforståelse på det helt dybe sprogplan. For mig selv er det kun lykkedes ind i mellem. Og det har været rasende irriterende når kolleger har påpeget forglemmelser i min hypotesedannelse om mit forskningsområde, som kunne føres direkte tilbage til mine egne sproglige grundkategorier.

Eleverne er i gang med - - hvad?

Åh! - Det er da klart nok. Eleverne er i gang med en indlæring af dansk, matematik, engelsk osv. I dansk pædagogisk litteratur er ordet indlæring centralt placeret.

Det er lidt tankevækkende at sammenligne med engelsksprogede områder og Norge, idet man på engelsk og norsk naturligt kan sætte "learning", "lering" over for "instruction", "teaching" og "undervisning". Det er gradvist ved at smitte af på dansk pædagogisk sprogbrug, men kun tøvende. Det danske ord var: Indlæring.

I mere pædagogisk-psykologisk og videnskabelig sammenhæng bruger vi det fagpsykologiske ord "læreproces". Som indebærer en problematisering af indholdets betydning: Hvad er det de lærer, som de kritiske forskere spurgte. Er det frigørende eller er det undertrykkende - sådan lidt enkelt sammenfattet.

Da jeg med megen stolthed havde omsat en forskning i matematikstuderendes studievaner til praktiske råd, som blev spredt ud til instruktørerne - var der netop en kritisk studenterpolitiker - Peter Wivel - som skarpsindigt påpegede, at det eneste jeg i givet fald dermed opnåede var en øget ydmyg, studenterunderkastelse i forhold til et indholds-mæssigt hårdtpumpet studieforløb. Det var tilpas-ningsteknologi. Der fik jeg den!

Indlæring viser hen til en forståelse som passer fint med det autoritære samfund - læreren besidder faglige sandheder, som elever og kursister skal have ind i hovedet. Vi har også udtryk som "at få det banket ind", og det skal „sidde fast“, halvt humoristisk halvt alvorligt. Men igen denne ide om at det skal ind udefra. Og noget er der jo om det. Det besværlige begreb "indlæring" er ikke komplet tåbeligt. Ord opfanger mange erfaringer. Der er en viden uden for eleven. Og ideen med undervisning er blandt andet, at så meget som muligt af denne

viden efterhånden skal eksistere i eleven selv, i elevens hovede.

Problemet er de overtoner af det autoritære, bibetydninger af lærerstyret undervisning og kursistens ydmyge underkastelse, skrappe antydninger af noget der skal bankes ind. Hos hvem skal det bankes? Ikke hos læreren. Det er kursisten, der skal bankes på. Hvad enten det så er læreren, der magtfuldt skal få kursisten til at makke ret. Eller det - næsten endnu værre - er kursisten, der betragter forløbet som en selv-bankning. Hvorved der kommer ret uhyggelige puritanske og flagellantiske medbetydninger ind: Indlæring, skal gøre ondt, ellers er det ikke godt.

Nu er vi meget langt væk fra den kulturforståelse, og uddannelsesforståelse, som moderne, progressive, lærere ønsker at stå for i folkeskolen, ungdomsuddannelserne eller i voksenundervisningen.

Det vanskelige ved denne måde at ræsonnere på er, at den på en gang er akademisk skarpsindig - og samtidig meget subjektiv, projektiv og afspejler ens egen helt personlige opvækst. Andre, med en anden kulturbaggrund, kunne måske opleve ordet anderledes. Men man er nødt til at være subjektiv, i betydningen opmærksom indadvendt for overhovedet at kunne sanse hos en selv hvad de dybere betydningslag kunne være for deres natur er netop at virke i det skjulte. Her ligger kernen i ideologi-kritikken.

Det var de kritiske sprogforskeres - og fagkritikernes - fortjeneste, at de arbejdede hårdt på at dokumentere ordenes dybereliggende lag, og de konsekvenser, der fulgte.

Nuvel - det, eleverne og kursisterne forhåbentligt foretager sig, kunne så kaldes "læring" slet og ret. Vi kunne arbejde på at indføre en sprogbrug - og nogle gør det allerede - i retning af at "læringen af matematik" eller "kursistens læring af stoffet".....

Når den, der underviser, hedder "læreren" og vi samtidig på dansk kalder det, kursisten foretager sig for "at lære". Ja så er en sammenblanding nærliggende.

Hos danske lærere har jeg meget ofte mødt en ret dybtgående konfusion, sammenblanding på dette punkt. "Undervisning" forstås både som "det læreren gør" og "det kursisten gør". Dette er en meget problematisk sprogbrug fordi der grundlæggende er forskel på undervisning, som lærerens aktivitet og elevens eller kursistens læreprocesforløb som deres aktivitet. Det ene følger ikke automatisk af det andet. Læreren kan undervise uden at kursisterne lærer noget og kursisterne kan lære noget uden at blive undervist. (Den opmærksomme læser vil her straks se, at jeg på rygmarven søger tilbage til "at lære" når jeg sådan skriver lige ud af hovedet. Ja, netop. Også jeg har dette ord dybt indlejret fra mit liv i kulturen).

På engelsk er der en klar forskel mellem "teacher" og "to learn". Det er ikke tilfældigt at det er i den engelsksprogede tradition at forskningen i selvindledte og selvstyrede læringsprojekter ("Learning without a teacher") har fundet sted. Jeg tænker på canadieren Allan Toughs arbejde mv. Tillige ligger i det engelske sprog en vigtig bibetydning - til tider hovedbetydning - af "learning": Kundskaber, dannelse, indsigt - "a learned fellow". Vi har noget lignende i ordet „lærd“.

Tilegnelse er et bedre begreb for den faglige læreproces

Jeg vil foreslå ordet "tilegnelse", som et nyt centralbegreb for elevens eller kursistens studievirksomhed i skolen og hjemme. "Tilegnelse" har nogle vigtige medbetydninger:

- 1) Det indebærer en "rækken ud efter" på eget initiativ.
- 2) Og "tage til sig", både i betydningen "have" men også i betydningen "forstå". Erhverve de faglige kundskab er og begribe nogle dybere konsekvenser af denne viden.
- 3) Der foregår en "sortering": Det er kursisten, der aktivt søger at nuancere og skelne og sortere noget fra og noget til. Kursisten tager stoffet ind til sig! Det er dette „sig“, der er afgørende. Giver vi skoleelever, unge og voksne reel ret til at sortere den fagviden, de præsenteres for? Nej!
- 4) Eleven må tage ansvar for denne del af sin egen kompetenceudvikling. Eleven må ville lære og føle selv-ansvaret stærkt og tydeligt.
- 5) Eleven må have et bevidst forhold til sine egne tilegnelsesaktiviteter. Det vil sige viden om hvad det vil sige at lære noget (moderne læreproces-psykologi), et præcist og relevant sprog for at kunne tale med om tilegnelsesproblemstillinger og træning i de fornødne tilegnelseskompetencer, så eleven i praksis kan igangsætte, styre og vurdere sin egen læreproces. Jeg kalder det: Autopædagogisk kom-petence.

Tilegnelse er at række ud, at åbne sig for muligheder

Ud fra et humanistisk demokratisk uddannelsessyn ønsker man, at folk selv rækker videbegærligt og uddannelseslystent ud efter den

undervisning, som de har brug for.

Men vi kender også komplikationerne: Man skal have en stor overbliksviden for at kunne erkende hvor uddannelse vil føre en hen og hvilke valgmuligheder der er. Her er så studievejlederfunktionen blevet opbygget som hjælp.

Man skal også grundlæggende ønske at lære mere. Voksne kan ønske at lære mere men helst uden at skulle ændre sig, som flere har påpeget. De kan ønske at lære mere - men vil måske helst ikke gå i skole. De kan ønske at få nye skolefaglige kundskaber - men er ikke indstillet på et solidt lektielæringsarbejde

Vi ønsker at folk skal række ud efter kundskaberne. Men Danmark er gået fra at være et samfund, hvor uddannelse var en social rettighed, som man sloges for i generationer. Til at være et samfund hvor den enkeltes første pligt mod staten er at uddanne sig så man beforder samfundets økonomiske og kulturelle udvikling og ikke ligger til byrde.

Så i præsentationen af skole- og uddannelsesmuligheder er der ofte et meget komplekst dobbeltsignal: Du må selv vælge - men du skal vælge noget. Og ofte er det sociale pres på den enkelte for at tage uddannelse så stort, at der er tale om en modvillig og kun delvis indordning under et system, der i princippet bunder i frivillighed.

Årtiers kritisk-marxistisk afdækning af uligheder og sociale, juridiske og økonomiske tvangsmekanismer i vores samfund har ført til erkendelsen af en lang række reelle, virkeligt eksisterende uddannelsesbarrierer.

Udfordringen i dag er at kunne rumme en større helhed hvor man fastholder disse erkendelsesfremskridt - indser den tvang, der kan være - men samtidig også fastholder det enkelte menneskes personlige ansvar over for sig selv og andre i betydningen - netop - at række ud, at kæmpe sig igennem forhindringer, at strække sig. At se sit eget ansvar. Sine egne valgmuligheder. Som i vores samfund også er meget virkelige.

Massearbejdsløsheden op gennem de sidste tyve år har yderligere vanskeliggjort denne selvansvarlighedsproblematik. Der har for flere hundrede tusinde personer ikke været det alternativ de ønskede: Arbejde.

Ideelt mener jeg at også helt unge skulle have mulighed for at vælge arbejde helt eller delvist i forhold til skolegang og uddannelse. Fordi vi i Danmark har et så fintmasket uddannelsessystem at de altid vil kunne gå i skole når de selv kommer

frem til at ønske det.

Tilegnelse er at begribe

Eleven skal have tilegnet sig stoffet. Eleven skal ikke blot have lært det, som en remse, der kan efterplapres. De skal have forstået det i betydningen „kunne indse videregående konsekvenser af vidensmæssig art“, kunne bruge det til at løse problemer mv.

I og med at jeg i overskriften her kobler til "be-gribe" fastholder jeg tilegnelsesbegrebets særkende: Personens egen aktivitet og valg.

Men det rejser unægtelig spørgsmålet om hvilken art begribelse, der foregår hos kursisten eller eleven. Eller sagt mere præcist: Hvilken slags fornuft, hvilken rationalitetsform møder kursisten op med. Hvis kursisten møder op med en anden rationalitetsforestilling end læreren står for, kan de to parter meget vel i årevis tale forbi hinanden uden egentlig at opdage det.

Tilegnelse er at sortere og integrere det lærte i elevens eget liv

Lidt længere tilbage var medieforskningen meget optaget af hvordan udpenslede og indirekte budskaber formede modtagernes bevidsthed. "Ideologisk indoktrinering", „massemediernes fordømmelse af befolkningen“ osv. osv.

Nyere medieforskning lægger mere vægt på receptionssiden, på modtagernes egne aktiviteter. Tendensen er, at man i dag erkender, at "modtage" er et forkert og uheldigt grundbegreb - jævnfør diskussionen oven for af ordenes for-formning af forskningen og tænkningen. Det forholder sig snarere sådan, at den enkelte aktivt griber ud og udvælger hvilke informations- og underholdningskanaler de vil udsætte sig selv for. Og medens de så er i kontakt med mediet forholder de sig til stadighed meget udvælgende og bortvælgende. Det er billedet af den aktive og kritisk vælgende mediebruger, der træder frem.

I dansk progressiv uddannelseskultur er formynderholdningen et vedvarende problem. Vi - jeg erkender gerne mit eget tilhørsforhold indtil næste afsnit i det mindste - vil så gerne give frie valgmuligheder, men vælger de store knægte i 9 klasse nazistisk propaganda og udelukker andre informationskilder - så bliver vi alvorligt bekymrede. For vi ved hvad det kan føre til. Og måske har vi ret.

Men hvis man vil styre og begrænse andres forståelsesformer og værdidannelse kan det efter min humanistisk-sociale- og demokratiske grundforståelse kun ske ordentligt ved at være offensiv og åben omkring det.

Som konsulent har jeg nogle af mine bitreste konfrontationer med lærere når jeg kommer til at antyde at de på indirekte og tilsløret vis

rent faktisk søger at styre elevens og kursisters værdibetonede tolkninger af stoffet. Især lærere med en socialistisk opfattelse kan ikke tåle tanken om at de selv indoktrinerer. Ikke desto mindre har jeg set det både hos dem såvel som hos lærere af anden politisk observans.

Jeg kritiserer her ikke at læreren har et værdigrundlag. Det mener jeg er af stor kulturel værdi. Og det har vi jo rent faktisk alle.

Jeg tager afstand fra at man indirekte f.eks. ved at smile eller se sur ud når eleven svarer prøver at styre dem et forudvalgt sted hen. Jeg tager afstand fra at læreren "retter op på" elevens holdningsmæssige markeringer ved at gentage deres svar med et andet ordvalg hvor konnotationerne er udskiftet - uden at tydeliggøre hvad der sker. Med andre ord går jeg ind for åben uenighed og manifest klarhed mellem lærer og kursister om hvilken holdningsdannelse man står for. Og noget sådant ser jeg også ofte i undervisningen.

Så hvilken grad af sortering kan læreren tåle at eleven eller kursisten foretager i stoffet, angrebsvinklen og forståelsesperspektivet?

Her er mange læreres enkle svar, at der jo rent faktisk eksisterer et pensum. At kursisterne skal op til en eksamen. Og at det derfor ikke nytter kursisten noget, at de får lov til at tolke "faglig viden" efter for-godtbefindende. Hvilket jeg mener er rigtigt. Der er imidlertid flere kildne punkter her.

Et er - hvilken fornuftsmodel, der tales og tænkes ud fra. Læreren skal være i stand til at forklare skolens rationalitetsform således at kursisten med sin egen tænkning rent faktisk begriber eventuelle kvalitative forskelle mellem deres hverdagstænkning og skoletænkningen. For først da har de en valgmulighed. Først da har de mulighed for at begynde at tage stilling til om de vil acceptere - og tage til sig - skolens fagbetonede tankeformer.

Et andet kildent punkt er lærerens ambitioner på kursistens vegne hvad angår det omfang og den dybde tilegnelsen skal nå.

Jeg har hørt lærere diskutere med kursister hvor disses ambitionsniveauer lå. Det finder jeg er reel snak. Hvis kursisten på VUC selv ønsker at beherske engelsk til et karakterniveau på 7, psykologi til 5 og fysik til 11. Ja så må læreren give en præcis information tilbage om hvornår kursisten har nået niveauet, hvorledes dette

præstationsniveau define-res ved eksamen og på hvilke punkter i faget kursisten derfor må gøre en ekstra indsats. Hvis kursisten er tilfreds med 5 og læreren ser nogle uheldige konsekvenser mht. uddannelsesvalg kan dette pointeres tydeligt. Så har kursisten igen et klart orienteringsgrundlag for at vælge om.

Men i mange andre tilfælde har læreren en forudfattet og helt personlig mening om hvor langt kursisterne skal nå. Det er ikke noget de bliver spurgt om, det ligger helt enkelt som en aldrig udtalt forudsætning bag lærerens hele undervisningsplanlægning.

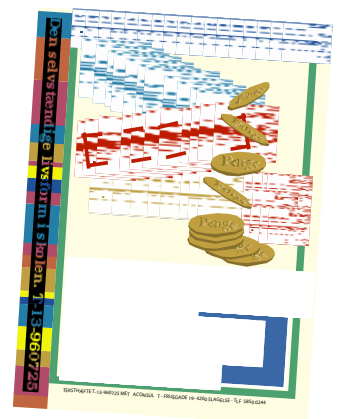
Det tredje, der her skal tages op, er langt mere vidtgående. Det er spørgsmålet om hvorvidt selve præstationstænkningen i den offentlige skole overhovedet er livsformsneutral.

Min påstand er, at den sociale horisont i den aktuelle danske uddannelseskultur er snævret ind til tre livsformer: Lønmodtageren, den karriere- og udviklingsorienterede, og lærerlivsformen (Se T-5: „Skolelæreren hører til den kompetenceproducerende livsform“). Medens kvalifikations- og præstationstænkning i den selvstændige livsform og i investorenlivsformen stort set ignoreres og forstås som „ikke-kvalifikation“. Jeg bruger her en begrebsbrug inspireret af den strukturelle livsformsteori (Højrup), men selvstændigt videreudviklet.

Børn, unge og voksne, der er orienteret mod den selvstændige livsform, får ikke en støtte i skole og uddannelsesforløbet, der bare tilnærmelsesvist svarer til den som de andre livsformer får. De andre livsformer, der i vor tid selv har konstrueret uddannelsessystemet, så det passer til deres behov. Naturligt nok.

Problemet er imidlertid at man f.eks. kalder grundskolen for „folkeskolen“ selv om den efter min opfattelse altså langt fra er hele befolkningens skole.

Den interessante konsekvens af en sådan tænkning, hvad angår tilegnelsen er, at hvis eleven eller kursisten i klassen ytrer ønske om at tilegne sig de sider af faget (og dets brugsværdier uden for skolen), som støtter en selvstændig livsform, vil læreren forstå det som et ønske om non-kvalificering. Fordi selve kvalifikationsbegrebet er blevet erobret af de andre livsformer og læreren selv er dybt identificeret med lærerlivsformens interne kvalifikationsopfattelse. I det sidste år er der fremkommet to ministerielle udvalgsrapporter om betydningen af af fostre iværksætterkvalifikationer i skolen, men det kommer til at tage mange år før dette bliver virkelighed. (Se T-13: „En plads i skolen til den selvstændige livsform“).



Tilegnelse er autopædagogisk kompetence

Elever og kursister har brug for at kunne tilegne sig det de vil lære. De kan ikke udfolde denne vilje hvis de ikke behersker en velfungerende selvstændig tilegnelseskompetence: I lektielæsningen, i gruppe- og projektarbejde og i klassens plenum hvor læreren fremlægger stoffet og hvor eleven er med til at definere en fælles pædagogisk kultur.

Autopædagogisk kompetence er:

- 1) Konkret viden om hvordan mennesker lærer og hvordan man selv lærer noget bedst.
- 2) Overblik og udviklingsperspektiv på skolegangens mulige betydning i ens egen livsudvikling.
- 3) En lang række praktiske handlingskompetencer, som sætter en i stand til at lære faget - forskelligt fra de faglige kompetencer når disse er etableret.
- 4) Trænet selvopmærksomhed mht. egne tilegnelsesprocesser og et præcist begrebsapparat, et sprog om egen læring, så man kan gå i tæt dialog med andre om deres og om ens egen erfaring med at lære.
- 5) Afklaring af en række forhold - følelser, krop og vilje - vedrørende selvansvarlighed i skolegangen.

Tilegnelse er vigtigere end indlæring

Resumerende: Indlæring kan forstås som den ydmyge underlæggelse under lærerens autoritet og vilje og accept af fagets struktur og læseplanens indhold som læreren fremlægger det. Tilegnelse kunne betyde elevens/kursistens aktive, selvindledte, griben-ud-efter kundskaber og færdigheder og holdninger - og en sortering heraf baseret på egne værdier - og en integration af de faglige kundskaber i ens eget liv og arbejde.

De subjektive livshistoriske perspektiver kan være vidt forskellige, men skolens aktuelle begreb om differentieret undervisning går som regel blot på mere eller mindre af den samme grundsubstans. Det, at deltagerne kunne have behov for accentuering af vidt forskellige brugsværdiperspektiver af hensyn til deres eget liv og livsform er stadig meget nyt. Vi har ikke fundet ud af hvordan vi giver deltagerne reel indflydelse på hvad de vil lære fordi vores aktuelle evaluerings-systemer i skolen forudsætter at alle i realiteten skal lære nogenlunde det samme!!!

2. Elever er umyndiggjort i forhold til deres mulige selvansvarlighed i skolen

Ansvarlighed er ikke lydighed

Elever der gør noget alene fordi læreren siger de skal er ikke specielt ansvarlige. Det at være lydige over for en autoritær lærer kan jo f.eks. skyldes en realistisk frygt for konsekvenserne af at gøre noget andet. Eller en generaliseret underkastelse over for formelle autoriteter.

At personen er "ansvarlig i sin adfærd i forbindelse med skolegangen" kan i daglig tale helt enkelt betyde at vedkommende lever op til de værdinormer - om at lære faget mv. - som lærerne mener hører til elevens/kursistens sociale position som elev/kursist. "Du er her ikke bare for at få tiden til at gå eller gøre hvad du har lyst til og forstyrre undervisningen" har mange lærere lyst til at sige - og nogle gør det. Læreren ønsker, at eleven/kursisten gør det, der ifølge den ansvarslogik der gælder for læreren må gøres.

En elev, der følger kammeraternes normer og gør noget for ikke at afvige fra de andre er derfor heller ikke selvansvarlig. Men gør det de andre gør. Hvis nu de andre går ind for at arbejde konstruktivt og selvstændigt med skolearbejdet kan det se helt fint ud. Men er stadig kun en lydige tilpasning - nu ikke til lærerens norm, men til gruppens. Et mere almindeligt eksempel er måske det modsatte: At elever, som egentligt gerne ville komme læreren imøde ikke rigtig tør af hensyn til mere negativt indstillede klassekammerater.

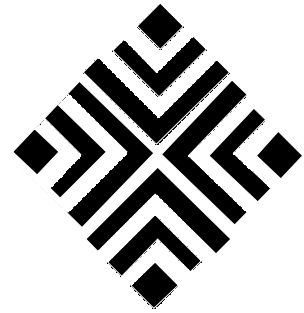
Det er disse elever, der i diverse spørgeskemaundersøgelser udtrykker ønske om at læreren skal dysse de urolige kammerater ned. For de tør ikke selv.

Selvansvarlighed er indrestyring

Den selvansvarlige elev derimod er indrestyret, leder sig selv ud fra sine egne værdier. Tager selv stilling til situationen ud fra sin egen tolkning af denne og foretager sig på eget initiativ det, som skal gøres.

Personen "svarer an" - tager aktivt stilling til - Ja, til hvad? - Til det spændingsfelt som udgøres af de indre værdier og kompetencer over for de ydre begivenheder og vilkår, til situationen. Man retter sig ikke automatisk efter ydre krav, men kan vælge at identificere sig med f.eks. de krav, der ligger omkring en bestemt jobposition - eller - elevposition.

"Selvansvarlig" er et krævende ord: Personen forholder sig aktivt til sine egne værdiers fordringer. Personens ydre handlinger må modsvare



de indre værdier. Personen må også forholde sig til sine handlingers konsekvenser.

Når man afæsker nogen „at stå til regnskab for deres handlinger“, ønsker man netop en sådan kortlægning af hvorledes disse handlinger kan være forbundet med deres indre værdier .

Elevansvarlighed kan være anerkendelse af lærerens professionelle autoritet

Læreren kan være en dygtig lærer, fagligt og pædagogisk. En elev kan ud fra sine egne ønsker om at klare sig godt i skolen følge lærerens forslag - ikke som uselvstændig lydighed - snarere fordi eleven har anerkendt lærerens professionelle autoritet. Rigtigt mange elever er faktisk fascineret af lærernes faglige dygtighed. Eleven vil derfor også være villig til at gå i gang med opgaver, som de ikke umiddelbart kan se nytten af, hvis læreren går ind for at det er en nødvendig forberedelse til noget andet som kommer senere.

Her har eleven selv ud fra egne værdier udviklet et tillidsforhold til læreren og er derfor selvansvarlig. Hvis dette kammer over i en uselvstændig dyrkelse og imitation af lærerens person er der ikke længere tale om selvansvarlighed men snarere om neurotisk underkastelse.

Juridisk ansvarlighed er sanktionsorienteret

En person er ansat i et job, som indebærer f.eks. at der kan disponeres over økonomiske ressourcer, tages beslutninger på andres vegne, uddelegeres underordnede arbejdsopgaver, at andres arbejde planlægges, ledes, fordeles og evalueres osv. Det vil sige at det påhviler personen at udføre nogle bestemte handlinger selv. Disse handlinger er pligtige.

Hvis arbejdet misligholdes kan vedkommende stilles til regnskab for sine handlinger. Måske bliver han eller hun afskediget. Måske gøres der et strafferetligt krav gældende. Eller et krav om bøde eller tilbagebetaling af betroede midler.

Ansvar er typisk placeret tungest hos lederen af en personalegruppe. Hvis en medarbejder griber arbejdet forkert an er det ganske vist vedkommendes „skyld“ at f.eks. en lastbil er kørt i grøften. Det var ham, der sad ved rattet. Men det er den overordnede leder, som skal finde pengene til at få lastbilen repareret. Og det er lederen, som har ansvaret for at have ansat denne medarbejder.

Ansvar i denne juridiske betydning handler om hvem, som skal gøre hvilken del af arbejdet og hvem, som legalt kan udsættes for sanktioner hvis det ikke gøres rigtigt. Det er en alvorlig fejltagelse at overføre dette synssæt på lærer-elev situationen.

Det moralske ansvar er åbent for fortolkning

Når det ikke er muligt at definere et juridisk ansvar kan en anden ansvarsform træde ind: Det moralske ansvar.

I det ældre socialt lagdelte samfund med store magt- og privilegieforskelle var „ansvarlighed“ bl.a. synonymt med en betingelsesløs accept af samfundets grundstruktur. Man gjorde det, der ud fra en overordnet logik måtte gøres.

Dette indebærer, at der appelleres til værdier som er gængse i kulturen. Apellen kan fungere for så vidt disse værdier rent faktisk er internaliserede hos de berørte personer, og at de med andre ord blot skal mindes om at de har disse værdier og at situationen lægger op til at handle efter dem.

For eksempel hvis en af mine kunder må minde mig om at fremsende et program til en kursusdag. Jamen det er jo klart! at de skal have et program. Jeg vil skyldbevidst sætte mig til computeren og hurtigst muligt faxe det frem. Jeg accepterer den moralske påmindelse.

Hvis der imidlertid ikke er et reelt værdifællesskab vil den moralske opfordring virke som spildte Guds ord på Balle-Lars. Og spørgsmålet er om ikke mange moralske lærer-opfordringer på denne måde falder helt ved siden af. Kursisterne eller eleverne kan vantrø lytte til budskabet og tænke: „Har dette her noget med os! at gøre?“

I dag efter mange former for sociale og intellektuelle opstande er det moralske ansvar nemlig snarere en individuel størrelse.

Lærere er juridisk ansvarlige for undervisningen

Lærere er juridisk ansvarlige for at nå igennem pensum og når de ikke det, kan det få konsekvenser for deres stilling. Det ligger her juridisk explicit at man har accepteret en række normer og værdier når man indvilger i at have jobpositionen: Lærer. At man forbereder sin undervisning, er fagligt up to date - men f.eks. ikke behøver at være pædagogisk up to date. Der har ikke tidligere været noget krav om at man involverer sig med kollegerne i et fælles samarbejde om undervisningen. Først med de senere uddannelsesreformer er dette forsigtigt blevet udpeget som vigtigt.

Selv hvis man f.eks. deltager i pædagogiske studiekredse, pædagogiske forsøg eller i nært lærersamarbejde planlægger undervisningen har den enkelte lærer stadig det fulde ansvar for sin egen klasse. Dette gælder også selv om læreren måske af holdningsmæssige grunde

lader som om det ikke er tilfældet.

Læreren er juridisk ansvarlig hvad angår at undervise. Men "undervisning" er ikke det samme som "indlæring", eller "forståelse" af det faglige stof hos elever og kursister. Helt præcist er læreren i vores uddannelseskultur forpligtet til en forståelig fremstilling af stoffet. Og derudover forpligtet til at nå gennem pensum og bistå eleverne med de faglige indlæringsproblemer de måtte løbe ind i, give feedback på hjemmeopgaver osv.

Læreren kan derimod ikke forpligtes til at kursisten eller eleven når gennem pensum, dvs. tilegner sig det. Hvis den anden part i klasseværelset ikke tager imod vil man efter min vurdering ikke kunne gøre læreren juridisk ansvarlig herfor.

Afprøv det som tankeeksperiment: Læreren underviser på normal velforberedt og oplagt måde - der er en troværdig observatør til stede, f.eks. en fagkonsulent fra ministeriet - eleverne boycotter undervisningen, tager ikke imod, deltager ikke i de foreslåede aktiviteter og indgår ikke i kontakt med læreren. I dette tilfælde ville det næppe være muligt at fyre læreren med henvisning til at jobforpligtelsen ikke opfyldes. Undervisningen er et tilbud og hvis deltagerne vælger at forholde sig passive kan det ikke uden videre klandres læreren. Selvfølgelig ville situationen opfattes som problematisk, men hvis nu en klasse explicit vælger at boycotte læreren eller skolen som demonstration - kan lærerne ikke gøres ansvarlige.

Læreren hverken må eller kan give ansvaret for den faglige undervisning fra sig. Det er den primære forpligtelse i jobbet.

Når lærere ind i mellem taler om "hvordan giver vi dog ansvaret fra os", eller "vi er heller ikke gode til at overgive ansvaret til eleverne" - etableres et kategorimæssigt kaos. Bortgivelse af hvad?

Læreren kan ikke give ansvaret for at lære stoffet fra sig - for dette ansvar har de ikke - de har jo selv lært det. Ellers kunne de ikke være lærere. Lærerne kan ikke "give ansvaret for deltageres læreprocesser fra sig" - for de har aldrig haft det! Hvad man ikke har kan man ikke give fra sig. Lærere i vores samfund i det mindste er så godt som aldrig forpligtet på at deltagerne tilegner sig stoffet. Det er alene en tilbudsforpligtelse.

En af grundene til at det er sådan, ligger i nødvendigheden af elevers og kursisters aktive og selvstændige studiearbejde for at de overhovedet kan lære noget. Alene af den grund er det ikke muligt juridisk at give lærerne ansvaret for deltageres læreprocesser. Højest et indirekte ansvar for at søge at motivere deltagerne til en sådan studieaktivitet og sikre de nødvendige arbejdsvilkår i klassen. Men hertil kommer de ydre vilkår, som effektivt kan forhindre deltageres læreproces-



ser og lektielæsning selv om de for såvidt er motiveret og i stand til at arbejde med stoffet og får støtte fra læreren. Man kan derfor ikke pålægge læreren et ansvar for at deltagerne får en bestemt, fastsat vidensmængde.

Tilbudsligheden er en central doktrin vedrørende arten af lærerens forpligtelse. Men det kan være yderst vanskeligt at godtgøre hvorledes den enkelte deltager, med sine meget forskellige baggrundsforudsætninger, overhovedet kan siges at „få“ det samme tilbud. Blot dette f.eks. at få „lige god chance for udvikling“ ville indebære at socialt mindre-privilegerede elever skulle have mere og anden undervisning end de andre. Men det gør de ikke. Lærerens underviser som regel på midtergruppens præmisser. Ambitionen om „undervisningsdifferentiering“ er således egl. blot et forsøg på at gøre „det lige gode undervisningstilbud“ til en realitet for alle elever.

Det læreren kan er at fremlægge faglig viden og give en pædagogisk strukturering af undervisningen, så der er tid og rum til at elever og kursister kan handle ansvarligt - hvis de ellers selv vil. Læreren kan også give sin viden om tilrettelæggelse af læreprocesser fra sig. Men det gør lærere sjældent. Det opfatter de fleste ikke som en ansvarlig del af jobbet.

Denne holdning er under kraftig beskyddning og mange lærere er gradvist på vej til en ny tolkning af ansvarlighed i undervisningen: Nemlig sådan, at det ses som lærerens ansvar at eleverne lærer det de skal og at de får en solid vejledning mht. deres studiearbejde. Men det er en selvvalgt fortolkning af jobbet. Af de ovennævnte grunde vil det ikke være muligt at indbygge det som en del af lærerens juridisk fastlagte jobforpligtelse.

Den eneste mulige betydning af udtrykket „at give ansvar til eleverne“ må være at læreren skal tilvejebringe de ydre muligheder for at eleverne kan udfolde selvstændigt initiativ i skolearbejdet. Det vil sige give plads til eleverne. Det vil sige stille relevante opgaver, sikre ro i klassen, give et sagligt evaluerende modspil og inspirerende medspil i forhold til elevernes arbejde. Og det vil sige støtte eleverne eller kursisterne i at udvikle en velfungerende tilegnelseskompetence så de kan finde ud af f.eks. lektielæsningen - hvis de altså vil!

Eleverne kan ikke gøres ansvarlige for undervisningen

Det fremgår af det ovenstående, at det er læreren, og ikke eleven, som kan gøres ansvarlig for undervisningen. Eleven kan ikke undervise, det er de ikke kvalificeret til. Derfor er det aktuelt meningsløst at gøre ele-

verne medansvarlige for undervisningen. Det, de kan være ansvarlige omkring er kun deres egne tilegnelsesaktiviteter.

Det kan måske virke som en underlig bemærkning. Men jeg møder ofte i mit pædagogiske konsulentarbejde lærere, som i ramme alvor hævder at de med føje kan lægge ansvaret for dele af undervisningen over på eleverne. At det er konsekvensen af reglerne om inddragelse af eleverne i tilrettelæggelsen af undervisningen.

For eksempel viser det sig ved at læreren ikke mener at have som opgave at skabe ro i klassen. Den opgave skubbes over til eleverne. Det kan også være svært nok men det er ingen begrundelse for at ignorere støj og andre distraktioner, som forhindrer andre elever i at arbejde.

De har imidlertid ret i, at der i mange nyere under-visningsbestemmelser står, at eleverne skal have medindflydelse på tilrettelæggelsen af under-visningen. Og her i de aller seneste år skal de tillige give læreren og undervisningen evaluerende feedback.

Problemet forbliver det samme, hvis ikke eleverne kvalificeres til at løfte dette ansvar og hvis ikke der modsvarende kan gøres krav gældende overfor deres medindflydelse og overfor karakteren af deres kritiske feedback til læreren.

Man kunne teoretisk forestille sig at elever og kursister som betingelse for at få en skoleplads skulle skrive under på at de ville indgå konstruktivt i undervisningen. Det ville være det nærmeste man kunne komme. Men med vores tids angst for omkringdrivende unge uden fornuftige aktiviteter er det næppe realistisk. Problemet er, at der ikke findes et konstruktivt alternativ til skolen.

Eleverne er heller ikke juridisk ansvarlige for at lære noget

Er en person, der går i skole, juridisk ansvarlig for sin egen læreproces? Kan de gøres ansvarlige - i betydningen kan de rammes af officielle sanktioner hvis de intet lærer? Næppe, de kan ikke bortvises hvis de fysisk set befinder sig i klassen og ikke forstyrrer de andre. De kan bare foregive en vis aktivitet og så påberåbe sig, at de „ikke kan finde ud af det“ De kan rammes af uofficielle sanktioner - læreren kan give dem en kold skulder - men ofte kan de i hverdagen overhovedet ikke rammes af sanktioner. Omend de i nogle skoletyper kan forhindres i at rykke videre med klassen til næste undervisningsår. Dette er imidlertid en meget fjern konsekvens i den enkelte undervisningstime.

Med andre ord er en elev eller kursist, der går i skole i dag som oftest ikke juridisk ansvarlig for sine studiehandlinger, ikke ansvarlig for at lære noget som helst og kan ikke pålægges en "positionsforpligtelse" af samme art, som den læreren er underlagt. Heraf megen lærerfrustration. De kan heller ikke i praksis rammes af umiddelbare konsekvenser. Det lærere som oftest gør er at ignorere elever og kursister, som ikke synes at ville deltage i undervisningen. Men - øh - måske opfatter de nærmest dette som en belønning. Hvis de f.eks. føler sig tvangsanbragte.

Læreren har med juridisk konsekvens indvilget i at udføre et arbejde hvor den vigtigste "samarbejdspartner" - eleven/kursisten - ikke har en lignende forpligtelse til at komme læreren i møde. De har alene en forpligtelse til at være fysisk tilstede i et vist omfang - ikke til at lære noget.

Der er ikke noget juridisk umuligt i at formulere et aktivitetskrav vedrørende kursisten/eleven hvis vedkommende er juridisk personlig myndig (det vil sige at unge under 18 er undtaget?). Adgangsbilletten til en uddannelsesplads kunne være aktiv studievirksomhed og en konstruktiv støtte til lærerens undervisningsaktivitet. Men i den danske uddannelseskultur er dette ikke generelt acceptabelt.

Men det ville være juridisk umuligt at pålægge deltagerne at lære noget bestemt. Dels ville det kunne opfattes som et lovkrav om selvpålagt hjernevask. Dels ville det være meningsløst fordi vi ved at mennesker ikke uden videre altid kan styre deres egen læreproces. De kan mangle tilegnelseskompetencer. De kan være ramt af intrapsyriske forhindringer. Og de kan få deres studieaktivitet vanskeliggjort af ydre forhold uden for deres egen kontrol.

I en vis forstand bliver eleven/kursisten derved umyndiggjort. De gøres juridisk ansvarlige for deres egne handlinger hvad angår tilegnelsen af skolefaget.

Dette er opsigtsvækkende. Især fordi vi lever i en tid hvor uddannelse - der tidligere var et privilegium for de få og efter hundrede års politisk kamp blev en ret for de mange - i dag er blevet en pligt for alle. Men altså en pligt, der ikke er udformet som et juridisk bindende ansvar for at lære noget som helst.

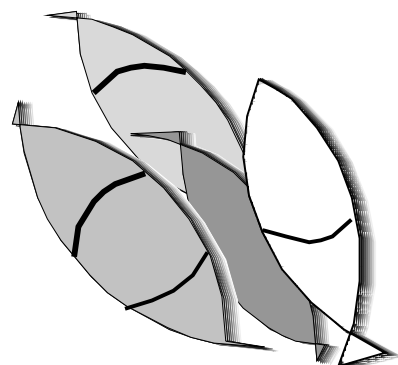
Det er blot udformet som et krav om at barnets værge sikrer at det får en undervisning, som stort set følger folkeskolen. Hvilket stadig ikke betyder at børnene selv skal være resultatansvarlige for deres handlinger mht. at lære noget.

Det er også opsigtsvækkende fordi undervisning er en arbejdsproces, hvor produktet - faglige kundskaber og arbejdsmetoder - bagefter befinder sig inde i deltagerens hovede og krop, men hvor lærer og del-

tager nødvendigvis må indgå i et nært samarbejde om at frembringe det. Kursisten eller eleven er altså en nødvendig medproducent men er ikke forpligtet på det selv samme samarbejde, som er en nødvendig forudsætning for læreprocessen. Deraf udtrykket „sidde den af“! Dette stiller læreren i en yderst vanskelig situation: De er nødt til at opnå elevens frivillige og selvansvarlige medvirken.

Alt i alt kan det overraskende konkluderes, at der ikke er juridisk grundlag for at hævde hverken at læreren eller at eleven/kursisten har ansvaret for selve læreprocessen.

Det vi kan gøre gældende er alene et moralsk ansvar. Men de fleste undervisningshold vil repræsentere så forskellige subkulturer - bl.a. de forskellige livsformer - at der de facto ikke eksisterer et værdifællesskab i klassen vedrørende dette: At gå i skole.



3. Selvansvarlighed er ikke en tilstand men et faseforløb

Hvis vi skal få hul på de pædagogiske problemstillinger omkring aktivering og ansvarliggørelse af elever og kursister giver det flest handlemuligheder for læreren hvis ansvarlighed opfattes som en proces og ikke som en „tilstand“, som på mystisk vis kan manes frem.

Ansvar er at „svare an“

Den sprogligt-leksikalske betydning af ordet kan nok afklares - her er f.eks. et uddrag fra Nu Dansk Ordbog (1992, 128):

„Ansvar - - kalde, kræve en til a, stå til a. for sine handlinger, jeg fralægger mig ethvert ansvar, - - eng. answer egl. modsvar - svar på beskyldning, redegørelse for ens adfærd, mm.“

Men ansvar og ansvarlighed er et så centralt begreb at det ikke uden videre kan defineres gennem et leksikon. Min og din subjektive opfattelse - i dag - af alt, det „ansvar“ står for, kan have flyttet sig videre og have andre dybder end de, der er med i en leksikalsk forklaring.

Det er imidlertid ingen ringe start at pege på at ansvarligheden i sig selv er et „modsvar“, en handling. Men modsvar til hvad? Til situationen, til begivenhederne omkring en selv. Men især de begivenheder, som i forhold til ens indre værdier udgør en udfordring. En udfordring fordi de etablerer et spændingsfelt over for disse indre værdier. Noget, man måske først gradvist opdager.

Eleven har brug for en afklaring af sine egne værdier

Der må ske en personlig-værdimæssig afklaring. og et valg. En afklaring af hvilken mening, betydning, det har for vedkommende at lære det stof, som læreren og skolen tilbyder. Ja, for overhovedet at gå i skole i det hele taget. Elever og kursister kan udmærket være delvist tvangsansbragt i en skole. I så fald er selve grundspørgsmålet: „Hvad er du her for?“. Eller: „Hvad har Du lyst til at lære her?“ totalt meningsløst. Først når tilstedeværelsen i skolen vælges eksisterer grundlaget for udviklingen af ansvarlighed.

Jeg går ud fra at ganske mange kursister og elever føler sig tvangsansbragt eller i det mindste er i skolen af hensyn til andre mere end af hensyn til sig selv.

Jeg forestiller mig imidlertid også, at mange - måske det store flertal - gerne vil gå i skole ud fra en overbevisning om at det er spændende at være sammen med andre og at det er vigtigt og interessant at lære alt muligt. At erhverve sig kompetence. Kompetence med brugsværdier, som man selv kan bestemme over.

Studievejledere og lærere kan gå i clinch med elever og kursister og gradvist overbevise dem om, at det ikke er helt dumt at gå i skole og at lære det der tilbydes. Det er ikke et enten eller. Men for videre at kunne arbejde med ansvarlighed må det afklares, om kursisten overhovedet har taget udfordringen „at gå i skole“ op til overvejelse og hvornår de har udviklet et ønske om at lære noget.

Før dette tidspunkt viser de sig ikke ansvarlige for deres eget liv ved at blive i skolen. Måske bruger de bevidst skolen som varmetue, som perron mellem togsift. Så må de også affinde sig med ikke at kunne få lov til at blokere, sabotere og forstyrre undervisningen.

Det er efter min opfattelse studievejledernes og lærernes opgave meget tydeligt at afklare hvornår en given elev er til stede som elev, eller som „gæst“ med andre hensigter.

Og skolen må have en holdning til hvormange gæster af denne slags, der er plads til, hvis forpligtelsen til at undervise de rigtige kursister og elever skal kunne opfyldes.

Sat på spidsen må skolen turde give slip på sådanne gæster. Ellers korrumpes selve grundideen om hvad en skole er. Det har konsekvenser for antallet af lærerstillinger på meget kort sigt. Men hvis ikke skolen tør gå ned i elevtal er den ude af stand til at sikre en kompetenceudviklende skolekultur.

Problemet er i dag ikke at den elev, som ville forlade skolen ikke senere kunne lære det fornødne. For vi har et så bredt ungdoms- og voksenuddannelses-system at de altid senere vil kunne tanke op med viden.

Problemet er dels at vi reelt ikke tør tro at især unge overhovedet ville kunne leve et meningsfuldt liv uden skolegang. Og at vi ikke ser nogle konstruktive alternativer.

Efter at have observeret børn, unge og voksne i forskellige skoleformer er jeg i dag kommet frem til den grundholdning, at det for mange af dem - også for de helt unge - ville være langt mere værdi-

fuldt hvis der var produktivt arbejde de kunne gå op i hvor de kunne være sammen med voksne i ansvarlige og forpligtende relationer - end nødven-digvis at gå i skole heltids. Omend også jeg ville være noget nervøs ved tanken om at de slet ikke gik i skole. Jeg kunne frygte at de kunne blive godtroende ofre for rænkefulde voksne.

Hvorfor har vi f.eks. ikke ungdomsuddannelser hvor hele undervisningsplanen er tilrettelagt således at de unge ved siden af kunne arbejde? Fordi der ikke er arbejde til dem noget steds? Eller fordi vi med „arbejde“ alene forstår lønmodtagerarbejde?

For eksempel kunne man forestille sig at unge, som arbejdede, optjente point til større uddannelsesstøtte sidenhen når de var mere motiverede til at lære noget.

Vi har en doktrin støbt i jernbeton om at alle børn og unge skal gå i skole heltids. Men så forhindrer vi dem også i selv at afklare hvad de egentlig synes.

Det er en smule vanskeligt at tro, at lærere, som selv lever af at undervise er de bedst egnede til at hjælpe elever til at afklare deres holdning til at gå i skole. Hvad nu hvis blot 20% af eleverne i ungdomsuddannelserne erkendte at de dybest set ikke ønskede at gå så meget i skole?

Imidlertid er der også risici: For eksempel for at elever med svage forudsætninger eller manglende selvværdsfølelse meget let kunne opgive troen på at de overhovedet kan lære noget. Og at de ville vælge skolen fra fordi de ikke troede de kunne klare kravene. Rønnebærrene er sure.....

Det er et åbent og spændende spørgsmål hvis ambitionsniveau, der er gældende i klassen: Lærerens eller elevens. Måske mangler vi en pædagogik til støtte for elevernes værdiafklaring mht. skolen fordi det a priori antages at de reelt skal gå i skole.

Men hvordan kan de så nogensinde blive selvansvarlige i deres skolegang? Det er jo ikke muligt at udvikle ansvarlig handlen hvis ens følelser og beslutninger ikke må få handlingsmæssige konsekvenser.

Selv er jeg vokset op i et miljø, som nærmest må karakteriseres som „doktrinært uddannelsesbegeistret“. Det er først sent i mit liv at jeg så småt har kunnet se nogle begrænsninger ved at være (primært bogligt) højtuddannet. Først sent at jeg kan se hvordan uddannelse kan „skygge for“

at man forholder sig til det at leve, det, at være menneske blandt mennesker fordi især den boglige skole meget let kommer til at begrænse andre menneskelige udfoldelsesmåder.

Det faldt mig ikke ind, at jeg som barn eller ungt menneske, ung voksen, overhovedet kunne foretage mig noget andet værdifuldt end at læse bøger og gå i skole. I dag synes jeg ikke at disse år var spildt, men at de gav mit liv en unødvendig indsnævring, ensidighed og medvirkede til tillært hjælpeløshed på meget vigtige livsområder. Og så var jeg endda heldig ved i nogle år at gå i en kreativitetspædagogisk lilleskole hvor dog en bredere vifte af kreative aktiviteter blev støttet.

Konsekvensen af dette kapitel er også, at vi måske i stigende grad står med en problemstilling der hedder: Hvordan kan man bistå de unge/voksne med i det hele taget at udvikle værdiforestillinger? Hvad nu hvis de er opvokset i relativt normløse familier, hvor værdier ikke formuleres i opdragelsen. Muligvis er der her en stor forskel mellem undervisning af børn og unge uden klare værdier - og undervisning af voksne, som kan have stærkere, erfaringsbaserede værdier - som imidlertid ikke behøver at være skolevenlige.

Eleven må selv opdage modsvarets nødvendighed

Eleven kan have nok så ideelle værdier. Det er alligevel ikke sikkert at de erkender det når de befinder sig i en situation, som er en udfordring til deres værdisæt.

Her begynder „ansvar“ at hænge direkte sammen med viden, indsigt og erfaring.

Hvis ikke eleven har personlig erfaring for betydningen af at lære noget i skolen, vil det være meget svært for dem at forholde sig ansvarligt.

Et eksempel kunne være „at lære at læse“. En hvilken som helst mindre søskende har her nogle markante personlige erfaringer hvis deres ældre søster eller broder har lært at læse. Erfaring med at deres søskende har fået andel i de voksnes verden. Adgang til spændende historier. Og kontrol over hvornår historierne skal folde sig ud i en verden hvor de fleste har glemt kunsten at have historier i hovedet og ikke bare på papiret.

Børn og unge er i dag mere „barnliggjort“ end nogen sinde før af den økonomiske udvikling. De bor hjemme. De bruger en mindre del af deres tid på erhvervsarbejde (i forhold til situationen for 1-2 genera-

tioner siden). Arbejdslivet er blevet mere fjernt og uoverskueligt og jobudsigterne har i årtier for mange været tvivlsomme.

Det er nok så meget her lærere sætter ind. Med omfattende ræsonnementer mht. hvordan det børnene står over for i undervisningen kan gøre deres liv mere spændende. Men klangbunden, forudsætningen for lærerens „pædagogiske motivering“ er elevens eget indre værdisæt. Hvis eleven skulle have udviklet en negativ skoleholdning vil enhver begrundelse blot cementere elevens beslutning om ikke at tage noget til sig fra skolens verden.

Det bedste er at læreren giver eleverne viden og oplevelser som eleverne selv umiddelbart kan se er relevant for deres beslutning om at engagere sig i skolearbejdet.

Lærere kan her tage fejl, og tro at det er vægten af deres begrundelser, der fanger eleverne. Men det er en fejltagelse. Kun hvis deres „motivering“ anerkendes frivilligt af eleven som en relevant udfordring til elevens værdisæt - vil de „movere“ sig. Det er ikke læreren, som flytter dem. Man kan trække hesten til vandingstruget men ikke

Spørgsmålet er med andre ord hvilke udspil fra lærerens side, som af eleven anerkendes som et relevant udspil netop for dem. Her kan lærere overse en række muligheder.

Hvis f.eks. læreren ikke har kendskab til elevens familiebaggrund og denne families livsform - kan det være helt tilfældigt om lærerens argumentationer opleves som relevante af eleven.

På VUC har jeg selv dokumenteret hvilke omfattende hverdagsproblemer kursisten kan komme ud i ved at føre en uforstående lærerargumentation uensureret ind i deres sociale liv uden for skolen.

Hvis læreren ikke er klar over, ikke tager højde for, kulturforskelle mellem skolens verden og kursistens kan kursisten forføres til at „lære“ og derved også ændre sig på en måde, som fører til social ostrakisme i deres bagland. Og dette kan lige så vel ske for børn og unge.

Hvis læreren ikke tænker på at drenge og piger kan have forskelligt værdisæt kan de overse nærliggende muligheder for begrundelse af elevernes aktive medvirken.

Hvis læreren ikke interesserer sig for den enkelte elevs indre verden, for elevens interesser og tolkning af sin egen livssituation vil det også kunne



være helt tilfældigt om lærerens „motivering“ får fat i eleven.

Hvis læreren ikke opfanger forskellene mellem de forskellige livsformers uddannelsessyn og lære-interesser.

Det gælder eleven i folkeskolen - og det gælder den voksne kursist på HF. Alle har et subjektivt livshi-storisk selvperspektiv som læreren har godt af at kende til.

En række fag har i sig så at sige indbyggede muligheder for at skabe en udfordring til elevens værdier. Dansk, historie, sprogfag, samfundsfag - har alle i deres læseplaner relevant stof om betydningen af uddannelse. Men også naturfagene får i disse år med den stigende interesse for miljøet nye argumentationsmuligheder. For eksempel er det i dag helt anderledes let at argumentere for vigtigheden af at folk får en solid viden om kemi, ikke mindst organisk kemi med truslen om genteknologisk forandring af stofferne i vores levemiljø.

Det er med andre ord muligt gennem strukturerede oplæg at give elever og kursister et videnskæssigt overblik der kan gøre en prioritering mulig for dem. En prioritering af hvor vigtig de opfatter skolegangen sammenholdt med en række andre livsinteresser.

Allerede ved handlingsmæssigt at befinde sig i skolen har eleven jo taget stilling. Men som en handelsskoleelev sagde vredt til mig: "Vi er kommet her af alle andre grunde end for lærerens skyld!"

Det kan være de er i skolen for at undgå at gå alene rundt derhjemme. For at undgå at skulle skændes med forældrene. For at finde en ny vennekreds og leve et mere spændende socialt liv. Eller fordi de ikke ser andre muligheder.

Eleven tager lige så meget stilling til at „gå i skole“ ud fra skolefjerne motiver end ud fra en lyst til at lære. Det er i sig selv tankevækkende at vi bruger udtrykket „gå i skole“. Det hedder ikke „begynde at lære sig noget i skolen“, det hedder „gå i“ skole. Det er for så vidt blot den fysiske bevægelse „hen til“ skolen, der markeres. Hvad eleven så egentlig gør der ligger ikke i det faste udtryk „gå i skole“.

Men selv om læreren fremlægger begrundelser for en forhøjet elevaktivitet og elevansvarlighed i skolen er det ikke sikkert eleverne overhovedet vil opdage det hvis ikke de forud - eller i et dialektisk modspil - får afklaret deres indre værdisæt.

Jeg kommer i tanke om en tidligere tjener, som nu gik på VUC. Han hyggede sig gevaldigt med at han i matematik havde lært noget om sandsynligheds-regning som han kunne bruge til at forstå afvisningen af professor Rasmussens berygtede matematiske „ræsonnementer“ omkring kernekraftens ufarlighed. „Det er jo et spørgsmål om de parametre man starter ud med“, som tjeneren sagde, stor-smilende. Det hele appellerede til hans indre værdi: „At få de store ned med nakken“. Han havde opdaget at skoleviden kunne bruges hertil.

Der må etableres en kvalificeret opmærksomhed, en skelneevne hvad angår disse forhold i det ydre liv og i ens indre liv. Således, at kursister og elever kan mærke, kan opdage hvornår en situation etablerer et sådant spændingsfelt i forhold til egne værdier at ny læring er „modsvaret“. Her er mange former for studie- og erhvervsorientering afgørende vigtig. Den er selve grundlaget for at deltageren selv kan erkende hvornår læring er nødvendig og ønskelig. Med orientering mener jeg tilføring af viden og tilføring af perspektiver - f.eks. livsformsspecifikke perspektiver på hvad den faglige viden kan bruges til uden for skolen.

Uden en sådan kvalificeret og øvet opmærksomhed er en selvansvarlighed ikke mulig. Personen er i dybeste forstand des-orienteret. Hvis ikke det er værre og personen er blevet mis-informeret.

Selvansvarlighed er at forholde sig aktivt og værdilogisk til en udfordring - og man derfor kunne erkende hvori udfordringen består. Hvis eleven/kursisten ikke ser en aktiv deltagelse i undervisningen som svaret på en erkendt udfordring af egne grundværdier - vil der højst blive tale om tilpasning mere end tilegnelse.

Det at kunne se, erkende situationens udfordring kan forudsætte viden, orienteringsviden, sammenhængsviden osv.

Eleven må kunne mærke følelsen af ansvarsaktivering

Når eleven har erkendt at der er en relevant udfordring oplever eleven situationen med en markant forhøjet opmærksomhed, en indre afklaring, en intellektuel og følelsesmæssig spænding „dette her er vigtigt - for mig!“.

Men der kan stadig være langt fra denne indre „excitement“ og til ændringen af den handlingsmæssige praksis. Eleven er begyndt aktivt at orientere sig i situationen og opfatte denne situation som vigtig. Er ved at kortlægge situationen og placere sig selv, udpege nogle mål.

Eleven er begyndt at føle sig ansvarlig. Og denne ansvarsfølelse er

den psykologiske forløber for den afklaring og beslutning, som kan give den kropslige viljesimpuls til handling.

Men netop her kan en række barrierer og trusler stoppe elevens eller kursistens selvaktivering.

Selvansvarligheden kan vanskeliggøres af ydre barrierer

Dette at „svare an“ på en relevant udfordring kræver i det mindste et handlingsrum! Eleven må have ret til og mulighed for at handle selvstændigt.

Man kan straks tænke på forhindringer i elevens eller kursistens hjemmemiljø.

Men hvad med de forhindringer, som ligger i undervisningens forløb? De fleste lærere lægger deres undervisning an på at alle deltagerne skal gøre nogenlunde det samme samtidigt. Hvis dette er en stiltiende forudsætning har eleven jo intet selv-stændigt handlerum.

Selv har jeg på en lilleskole prøvet at sidde i et stort klasselokale med op til fire års aldersforskel. Læreren var i høj grad konsulent, og et godt stykke af vejen afgjorde vi selv hvad vi skulle arbejde med. Da jeg bevægede mig ind i det almindelige skolevæsen var det som at komme fra en pædagogisk fremtidsverden til en middelalderlig fortid.

Her bliver det mere interessant at se på hvad det vil sige at „give“ ansvar til eleven. Det er måske snarere plads og tilegnelseskompetence og retten til selv at planlægge sit arbejde som eleven har brug for.

Men familiens uddannelseskultur er selvfølgelig vigtig. I Danmark er uddannelse ikke længere en hårdt vunden rettighed. Uddannelse er i dag snarere en borgerpligt. En person, som ikke uddanner sig, kommer med stor sandsynlighed til at ligge samfundet til byrde. Skal forsørges. Og i dette perspektiv er det et problem at der stadig i mange kredse er en betydelig distance til uddannelsessystemet.

Også i det tilfælde, at man erkender skolegangens nødvendighed kan den ses som et nødvendigt onde og eleven/kursisten kan meget vel komme til skolen med den indre dagsorden at genere læreren personligt, fordi ens forældre er blevet så effektivt trynet af deres barndoms lærerfigurer, at „lærere“ stadigvæk er synonymt med onde mennesker, som det kun er rimeligt at spænde ben for.

Selv om forældrene til en elev i en HF-klasse ikke er fjendtlige over for skolen kan deres egen

skole-gang have været så mangelfuld at de ikke kan støtte eleven mht. hjemmearbejdet. Eleven vil da meget let kunne føle sig „forkert“ hvis hun eller han holder af sine forældre og hele tiden kan se at de skoleprægede aktiviteter er kulturelt fremmede i hjemmet.

Ikke mindst kvindelige VUC kursister kan have partnere, som aktivt og meget aggressivt nedgør og vanskeliggør kvindens skolegang.

Som en kvinde fortalte mig: „De vil ikke have at mine bøger ligger fremme. Jeg har dem i bunden af et klædeskab“. Hun talte om sønnen og manden i forening.



Men også klassens skolekultur kan være en massiv ydre hindring. Hvis kursisten er havnet på et undervisningshold, hvor f.eks. skiftende vikarer har givet holdet en ulmende utilfredshed med skolens undervisning - kan det være svært, ja umuligt, at give aktivt udtryk for sin skolebegejstring. Nu og da danner hele undervisningshold - på HF, handelsskole og andre steder - regulære antikulturer hvor den explicitte norm er at have det sjovt sammen socialt og lade være med at lære noget overhovedet. Sådanne klasser kan drive lærerne og de lære-villige elever til vanvid.

De ydre barrierer er ikke alene nogle, som elever og kursister banker imod efterhånden som de når til dem. De kan jo meget vel kende dem gennem erfaring - og det har den betydningsfulde konsekvens at forventninger om fremtidige sammenstød med ydre forhindringer i sig selv kan demotivere personen. I sig selv kan føre til opgivelse af læreprocessen.

Det er ret slemt fordi det vil sige at selv den elev, som har let ved at lære frivilligt kan afstå herfra hvis læringens succes vil give dem problemer og konflikter i eller uden for skolen. I skolen hvis klassens kultur er imod. Uden for skolen hvis familien ser ned på skolegangen.

Sådanne „forestillede“ barrierer kan være en meget effektiv form for selvcensur. Jeg mødte en række eksempler da jeg forskede i VUC-kursisters skole-motivation. Der var mange negative miljøreaktioner på succesrig skolegang. Og sådanne reaktioner kendte de jo snart til når de gik på skolen - bl.a. fra de andre kursister.

Selvansvarligheden kan vanskeliggøres af indre barrierer

Elever - især børn men også til tider voksne - kan være barnligt umodne.

Kan have levet under familievilkår hvor de næsten intet kunne bestemme selv og hvor de ikke har øvet sig, ikke har erfaringer med at ville noget, gøre det, og møde konsekvenserne. En sådan uselvstændighed vil i skolen vise sig som en afventende underdanig holdning over for læreren parret med stærke, dybtliggende, aggressioner vendt mod alle autoritetsfigurer.

Elever kan også være vokset op i familier hvor forældrene var for fjerne og ansvarsforflygtigende. Hvor normerne har været for brede. Hvor børnene selv skal opfinde alle sociale værdier forfra. Hvor de uden for familien støder ind i normer de ikke kender. Familier hvor børnenes jegstruktur er uklar fordi de ikke er stødt imod grænser og har kunnet definere sig selv i forhold til sådanne. Hvor børnene er angstprægede fordi denne forældreholdning kan give barnet en fornemmelse af at de voksne er ligeglade og ikke til at regne med.

Begge grupper elever kan blive eksplosivt vrede hvis de opfordres til at „være ansvarlige“. Selve opfordringen er en provokation efter et livs undertrykkelse - eller normløshed - og virker helt urimeligt. De er i skolen for at gøre hvad læreren siger de skal - og modvilligt. Eller de er i skolen for at have det sjovt og få tiden til at gå.

Den selvansvarlige person har brug for en solid „jeg-struktur“. Har brug for omfattende personlige erfaringer med at kunne sætte sine egne interesser igennem og dermed tillid til sin egen handleevne. Og mod til at kaste sig ud i ukendte situationer.

Gymnasiet var for mig for det meste en ørkenvandring fordi vores arbejde var styret af lærerne helt ud i de yderste detaljer. Og jeg henslæbte tre år hvor jeg generelt klarede mig dårligt karaktermæssigt.

Til gengæld fejrede jeg triumfer på universitetet. Den selvstændige arbejdsform som jeg havde udviklet på den kreativitetspædagogiske lilleskolemen som blev totalt undertrykt i tressernes gymnasium - var yderst effektiv i det frie psykologistudium. I virkeligheden var jeg toptrænet til at sætte mig mine egne indlæringsmål og nå dem. Men det blev i gymnasiet forhindret af læseplanen og lærerne.

Skolelærere har ofte været skolen positivt stemt medens de var børn og unge. Og siden har de gennemgået en længere boglig uddannelse. Det kan være svært at indse hvilken uhyre dybtgående selvregulering der ligger i at „sætte sig selv til at læse lektier“. Måske er de endog vokset op i familier som var uddannelsesbegeistrede. Hvor forældrene støttede skolegang og studier. Hvor man altid havde eget værelse og gode råd tillige fra far og mor. Alle disse faktorer bar bistået læreren

med at udvikle den nødvendige selvdisciplin. Men det kan være meget svært for mange lærere på et indlevelsesmæssigt plan at begribe hvor afgørende manglen på denne selvregulering kan være.

Almindelige indre barrierer er også følelsesmæssig udmattelse. „Energi“ i betydningen den intellektuelle oplagthed, som meget skolearbejde kræver, forudsætter i virkeligheden en ret høj grad af indre følelsesmæssig afklaring og frihed for psykosociale problemer. Eleven kan være totalt åndeligt udmattet af at udholde familieforhold hvis karakter læreren måske er helt uvidende om.

Eller - som det var almindeligt i ældre tid men også i dag for ganske mange elever og kursister: Der kan være arbejdsmæssige belastninger, som dræner den nødvendige fysiske, kropslige energi. På VUC er problemstillingen oplagt - der kan være forældre med små børn, med skifteholdsarbejde eller med hårdt fysisk arbejde.

Når eleven eller kursisten i skolen ikke gider tage fat kan der mao. være tale om en omskrivning af at de reelt er totalt energifattige. Men det kan også endnu en gang være rønnebærrene, som er sure: De ved ikke hvordan de skal nå dem (kundskaberne). De har ingen tilegnelseskompetence.

Rent bortset fra intellektuelt niveau og læsetræning mv. kan der altså være nogle meget afgørende forhold i vejen - hvis eleven eller kursisten mangler den nødvendige følelsesmæssige oplagthed/afklaring, og den nødvendige kropslige velvære til den intellektuelle koncentration.

Det er vist egentligt ikke spørgsmål jeg nogensinde har hørt lærere tale med deres elever om. Men det er jo nok også noget man af blufærdighedsgrunde typisk vil tage op under fire øjne. Vi har i vores skolekultur en tyrkertro på betydningen af kundskabsmæssige forudsætninger og intellektuelt niveau.

Måske skulle vi også interessere os noget mere for elevernes energitilstand.

Mellem „at ville“ og „at kunne“ ligger handlingskompetencen

Det følgende er kardinalpunktet, omdrejningspunktet, i denne fase-model over elevansvarlighed.

Der er en indre sammenhæng mellem „at kunne“ og „at ville“. De to momenter danner en spændingsfyldt helhed, de forudsætter hinanden.

At „troen flytter bjerge“ er en flot sætning men noget vrøvl. Med min-

dre man beviser eksistensen af telekinese vil det aldrig være troen, der flytter bjerge, men hånden og skovlen og bulldozeren. Hvordan skal elever og kursister kunne ville tilegne sig skolefaget hvis ikke de besidder den nødvendige kunnen: Den viden om læreprocessen, de indarbejdede studiefærdigheder, den opmærksomhed på læringen i sig selv, som er nødvendige elementarforudsætninger for at de reelt magter at styre deres egen læreproces på en produktiv måde. Hvordan skal de kunne -- ville -- hvis de rent faktisk ikke kan?

En særlig indre tilstand, som begrundes at kursisten ikke kaster sig ud i læringen er, at den forventes umulig på grund af manglende kompetencegrundlag for at gennemføre den nødvendige handling: "At lære". Det kan være bristfældige faglige forudsætninger eller manglende lektielæsningskompetence, kompetence til produktivt at deltage i klasseundervisningen eller kompetence til produktivt, ligestillet gruppearbejde.

Hvis ikke man besidder arbejdsformer, der virker, er det demoraliserende at prøve at møde udfordringer. Eller udtrykt lidt anderledes: Personens ambitionsniveau vil hos de fleste være en funktion af kompetenceniveauet: Med stigende tilegnelseskompetence tør de ville lære mere.

Det er vanskeligt at udtrykke tilstrækkeligt præcist. Men det er f.eks. meningsløst hvis læreren afkræver eleverne en lektielæsning, en undervisningsforberedelse som de rent faktisk ikke magter at gennemføre. Som de aldrig har lært at stå for helt alene. Det nytter intet, det er direkte demotiverende, at afkræve eleverne en adfærd som de ikke magter at levere. Her falder den moraliserende pædagogik pladask til jorden.

Og dette kan meget vel være tilfældet for ganske mange elever - ikke mindst i ungdoms- og voksenskolen hvor de faglige præstationskrav i disse år stiger. Det er måske ikke en historisk ny situation: Det nye er at det bliver synligt at en vis del af en årgang ikke behersker elementære tilegnelseskompetencer.

Tidligere blev problemet ikke synliggjort fordi disse unge forlod skolen så snart som muligt og aldrig kom tilbage.

Men i dag kan man i enhver gymnasieklasse, på HF og handelsskole se at i hvert fald en trediedel af hver årgang er ude af stand til at foretage en konstruktiv tilrettelæggelse og styring af deres egne læreprocesser. De kan ikke. De har aldrig lært det.

Dette skal ikke forstås som endnu en urimelig kritik af folkeskolen. Folkeskolen har altid haft den særlige opgave at undervise så godt som hele årgangen hvad enten børnene havde lyst til eller evne for at gå i skole eller ej. Med den indlæringspsykologisk mangelfulde

uddannelse folkeskolelæreren har kan opgaven: At give alle elever omfattende tilegnelseskompetencer ikke løftes. Problemet dukker så op med fuld styrke i ungdomsuddannelserne og derfor bliver det australske PEEL projekt (project for enhancement of effective learning) og det norske AFEL projekt (ansvar for egen lering) så nødvendige for læreren i ungdomsskolen.

Det handler om „tilegnelseskompetencen“ hos elever, kursister og studerende. Besidder de en sådan? Hvis de ikke gør er de totalt afhængige af lærerens tilstedeværelse for at kunne lære noget. For i skolen gør læreren de ni tiendedele af arbejdet.

Det er denne kompetence, som gør det muligt for dem at styre deres individuelle og private læreprocesser såsom lektielæsningen hjemme. En helt afgørende faktor for hele deres skæbne i uddannelsessamfundet. Her forløber ofte mere eller mindre ineffektive og fortvivlet rodede forsøgen-sig-frem tumlerier med skolestoffet. En proces som placerer eleven i en umulig position i klasseværelset næste dag fordi de er udelukket for det sociale fællesskab som består af det konstruktive samarbejde mellem de velforberedte elever og læreren. Afsporede faglige læreprocesser, manglende lektielæsningskompetence - er direkte demotiverende. Det er knusende ikke at kunne følge med i lærerens fremstilling af stoffet. Når man ikke kan følge med kan man være nødt til at finde en alternativ „positiv“ identitet som modstander af læreren og skolen.

Hvis lærere ønsker at kursister, elever og studerende produktivt kan læse lektier, kan arbejde effektivt sammen i grupper og aktivt kan deltage i undervisningen - ja så må lærerne undervise dem i de nødvendige basiskompetencer. Give dem den nødvendige viden, træning og værdimæssige afklaring.

Det centrale er at forstå, at der må udvikles ny tilegnelseskompetence hos eleverne før et positivt holdningskifte til skole- og studiearbejdet er muligt. Her har læreren brug for sin personlige overbevisende og igangsættende myndighed. (Se T-15: „Personlig gennemslagskraft i undervisningen må afbalanceres med social kontaktevne“). Der er brug for en paradoksal pædagogik. En markant lærerstyret indføring i selvstændiggørende arbejdsformer. Det forudsætter tillid til at læreren ved hvad hun hhv. han - gør. Overbevisningen om dette skabes dels gennem praktiske demonstrationer - ved at undervisningen rent faktisk giver eleven den nødvendige autopædagogiske kompetence. Og dels gennem metasamtaler hvor læreren i en detaljeret velforberedt dialog med eleven overbeviser denne om strategiens rimelighed.

Tidligere i fasemodellen peger jeg på, at ansvarlighed er at opdage og forholde sig til situationens udfordring i forhold til ens eget værdisystem. Hvis ikke eleverne lærer studiestrategier som virker i praksis er det demoraliserende for dem at prøve at møde udfordringen „at



lære noget i skolen" fordi de blot får bekræftet deres egen inkompetence.

Konklusionen er, at for elever, kursister og studerende, som ikke behersker den nødvendige autopædagogiske kompetence er den systematiske opbygning heraf en direkte forudsætning for at de „kan - - ville“ lære noget. Drejer det sig om børn og unge er det afgørende betydningsfuldt at forældrene kender til hele denne problematik. Og drejer det sig om voksne er det vigtigt at deres samlivspartnere - og for den sags skyld store børn - også forstår det: At det kan gå en dårligt i skolen ikke fordi man er dum, men fordi man ikke har udviklet en produktiv personlig studievirksomhed.

Efter kompetencen kommer beslutning, viljesimpuls og handlen

Nu er elevens situation den at de personlige værdier er afklaret. At eleven har orienteret sig i situationen og indset at aktive tilegnelsesaktiviteter er det rigtige svar. At eleven har skabt et personligt handlerum over for ydre og indre barrierer. Og at den nødvendige tilegnelseskompetence er udviklet. Nu kan eleven foretage et valg med hensyn til skolegangen.



Nu, og først nu, er det meningsfuldt at opfordre eleven til at beslutte sig for at handle. Det kunne jo være at eleven er parat til at lære noget, men at der aktuelt sker noget andet i ens liv som er vigtigere: „Jeg er parat til at give den en på skallen mht. lektielæsning, men jeg er lige blevet forelsket for alvor/jeg har lige vundet 100 000 i tipning/ Jeg har lige fået diagnosticeret en brok, som skal opereres . . .“ Situationen kan med andre ord nu være den at eleven godt kan, men af særlige grunde ikke vil. For eksempel kunne det være at vor tids unge ikke vil lide de afsavn, som tidligere generationer pålagde sig selv. At de f.eks. ikke vil studere fordi det vil udskyde tidspunktet for familiedannelse uacceptabelt længe.

På dette tidspunkt - men først nu - er det for alvor meningsfuldt at diskutere - også konfronterende - med eleven hvad denne vil og ikke vil mht. skolearbejdet.

Så lærerens opgave er at gå i dialog med eleven om hvad denne beslutter sig til og derved bevidstgøre betydningen af denne „beslutning på egne vegne“. Det er på dette tidspunkt man meningsfuldt kan inddrage arbejdsformer hvor lærer og elev laver gensidigt forpligtende aftaler med hinanden.

For eksempel ved at læreren har en 10 minutters snak med hver elev, kursist eller studerende og afæsker dem en klar beslutning om hvad de vil gøre ved studierne/skolearbejdet. Skriver det ned. Hjælper med at få afklaret nogle realistiske

arbejds-mål og følger op på dem. Spørgsmål såsom „hvor meget tror du selv at du kan klare at lære til næste gang vi taler sammen“ er meget meningsfulde - omend uventede for de fleste elever.

Hele denne „aftalepædagogik“, konsekvenspædagogik forudsætter at alt det forudgående er på plads. Ellers bliver det blot nogle kunstige og komiske moraliserende juristerier på elevernes bekostning.

Beslutningen giver viljesimpulsen giver handlingen. Nu responderer eleven på situationens udfordring. Sætter sig selv i gang. Når vi altså er så langt at det er realistisk. Men stadig står eleven over for en sidste hurdle.

Eleven må turde møde konsekvenserne af selvansvarlig læring

Hvis alt „lykkes“ - er der konsekvenser af arbejdet - hvad enten det er vellykket eller ej. Og eleven eller kursisten må være villig til at møde disse konsekvenser. Forholde sig til dem. Konfrontere også ubehagelige og utilsigtede følgevirkninger.

Lad os f.eks. sige at en gruppe har samlet sig om et frugtbart arbejdsforløb men glemt tiden. De kan fremlægge et imponerende resultat, men har bøffet tidsaftaler med kammerater og læreren. Klassen er gået videre uden dem. Altså må medlemmerne af gruppen nu selv finde ud af at lære det stof, som læreren gennemgik med de andre medens gruppen mistede overblikket på grund af deres egen indre succes.

Eller enkeltfagskursisten, som har skrevet en excellent danskopgave men hvis familie er dybt frustreret over „vor mors“ ignorering af familiens behov for service i de tre uger hun har arbejdet med opgaven. I værste fald kan kursistens skolesucces betyde ægteskabets sammenbrud.

Eller den skoleelev, som har haft en lille skole-fjendtlig subkultur sammen med et par kammerater eller veninder - og som nu har taget mere konstruktivt fat på skolearbejdet og derved kommer i konflikt med dem.

Alle må de turde møde følgerne af læringsaktiviteten. Eleven eller kursisten må turde det nye. Det der nu reelt er muligt. Også her har eleven brug for viden, orientering, perspektiver mv. som kan give den nødvendige personligt åbne situationsopmærksomhed og skelneevne til at opdage konsekvenserne af at gøre mere ud af studiearbejdet,

skolearbejdet.

Her er en alvorlig udfordring til alle studievejledere. De er med til at sætte dybtgående bevægelser i gang i elevers og kursisters sociale og personlige liv. Hvad gør de for at bistå eleven med at møde de mindre behagelige og måske utilsigtede konsekvenser af vellykket skolearbejde? Der kan ske skift i rationalitetsform hos eleven, skift i værdier og skift i aktivitetsprioritering i hverdagen. Det går ikke nødvendigvis positivt til derhjemme.

Men også læreren har en vigtig opgave i at være opmærksom på de sociale konsekvenser - i klassen - af at en elev eller kursist nu kommer læreren imøde. Hvad hvis dette gør eleven socialt isoleret i forhold til holdets klikesystem? Føler læreren sig da medansvarlig? Og hvordan kan dette medansvar løftes?

Eleven skal finde ud af at integrere det lærte i sit eget liv

Det er ikke muligt komplet at forudsige hvilke konsekvenser det har at lære noget nyt.

Medens jeg var forsker begyndte jeg at deltage i terapeutiske udviklingskurser for at komme igennem en livskrise. Derved tilegnede jeg mig et kendskab til praktisk psykologiske arbejdsformer. Dem satte jeg mig for at lære. Derefter opdagede jeg en række nye handlemuligheder. Ultimativt førte det til at jeg otte år senere forlod forskningen og etablerede mig som selvstændig pædagogisk konsulent. Men dette var absolut ikke i mine tanker da jeg begyndte på kurserne.

Eleven eller kursisten møder, opdager, konsekvenser af at vide mere, forstå mere og kunne mere end før. Dette skal integreres i deres liv. Det skal bearbejdes, indoptages. De skal finde ud af hvor de nu står i forhold til deres nærmeste. Deres nærmeste skal finde ud af hvor eleven befinder sig. Deres nærmeste skal finde ud af hvordan de har det med elevens eller kursistens nye kompetencer - kompetencer, som til dels tegner en ny personlig væremåde og en ny handlingshorisont.

Det er først når man har årelange erfaringer med at lære, og integrere det lærte i ens eget liv, at man i fuldt omfang har mulighed for at være „selvansvarlig“ i fremtidigt skolearbejde. Først når man har personlig erfaring for hvilken betydning det kan få.

Fasemodellen som helhed og undervisningens egenart

Resumerende kan forståelsen af selvansvarlighed som proces struktureres således:

- 1) Eleven har brug for at afklare - eller udvikle - sine værdier i forhold til at lære noget i skolen.
- 2) Eleven må selv opdage „modsvarets“ nødvendighed.
- 3) Eleven må kunne mærke følelsen af ansvarsaktivering.
- 4) Der kan være ydre barrierer for ansvarlig handlen.
- 5) Der kan være indre barrierer for ansvarlig handlen.
- 6) Udvikling af handlingskompetence ligger mellem „at ville“ og „at kunne“.
- 7) Når handlingskompetencen er etableret kan der tages en beslutning, som giver viljesimpuls, som giver handlen.
- 8) Eleven må turde møde konsekvenserne af selvansvarlighed og optimeret studiearbejde.
- 9) Eleven har brug for at integrere disse konsekvenser i sit eget liv.

Det, der frembringes i skolen, er kompetence hos elever/kursister. Her tænkes ikke på eksamenspapirer og formelle kvalifikationer. Her tænkes på den kunnen og viden og de holdninger, der reelt udvikles inden i elever/kursister som følge af lærerens og elevens/kursistens samarbejde. Mennesker er i stand til at lære sig selv meget - og på eget initiativ og uden lærerkontakt. Men ikke i det omfang, som finder sted i skolen.

Skolen er netop opstået og udviklet fordi det rent faktisk ikke i fornødent omfang - dvs. mhp. opfyldelse af de samfundsmæssige kvalifikationsbehov - er muligt at få udviklet de nødvendige kompetencer hvis ikke de lærende deltagere er i tæt kontakt med de undervisende lærere. Dette kunne se selvindlysende ud men er det ikke. Det sidste kan ses af, at uddannelsesforvaltninger og uddannelsespolitikere jævnligt forsøger at sætte lærerens timetal og klassekvotienterne op uden at forstå at derved går kompetenceudviklingen ned.

Der foregår i egentlig forstand i skolen en produktion af kompetence

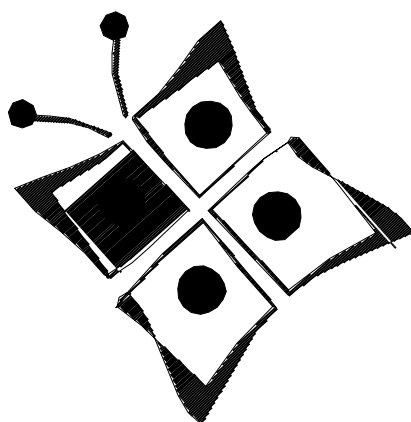


(Se T-7: „Skolen er en kompetenceproducerende virksomhed“). Det mærkelige ved produktet “kompetence” er imidlertid, som ovenfor nævnt, at selv om der er tale om en samproduktion mellem lærer og kursist - og selv om vi ikke lægger en forpligtelse på eleven mht. at lære noget - er det alene kursisten/eleven, der juridisk ejer produktet og kan forlade skolen med det og realisere brugsværdierne.

Med andre ord er læreren dybt afhængig af elevens/kursistens aktive deltagelse for at undervisningen kan “bære frugt”. For at undervisningen ikke kommer til at fremstå som en meningsløs tomgangsaktivitet. Men kan ikke rejse juridisk krav til dem om aktiv deltagelse - og har ingen fordring på de frugter, som samarbejdet kan resultere i.

Det begrænser lærerens legitime projekt til at opnå den anden parts personligt-frivillige deltagelse. Således har det ikke altid været - i tidligere tiders skole havde læreren ret til fysisk og psykisk at straffe elever, der ikke var studieaktive.

Hvad angår “ansvarlighed”, kan læreren altså ikke forlænge ansvarsløgheden vedrørende lærerjobbet over i eleverne/kursisterne, men må stimulere udviklingen af en indrestyret lære-villighed hos dem. En interesse for at tilegne sig stoffet. De må overbevisende demonstrere hvorledes faget rent faktisk kan tilegnes. Og støtte elever og kursister i udviklingen af den nødvendige autopædagogiske tilegnelseskompetence.



4. Elevansvarlighed har konsekvenser for undervisningen

Læreren må afgive dele af styringen

Nogle af konsekvenserne af øget selvansvarlighed er allerede antydet. Det afgørende er, at læreren kan ikke satse på udviklingen af elevansvarlighed og så forvente at undervisningen stort set forbliver den samme. Og at ens egen lærerposition er uændret.

På et hold psykologistuderende gjorde jeg en gang en helt ekstraordinær indsats for at selvstændiggøre de studerende. Optræne samarbejdskompetencer osv. osv. Resultatet var at de efter nogle måneders hårdt arbejde forlod universitetet og arbejdede videre på egen hånd. De resulterende afløsnings-opgaver fik meget høje karakterer, men jeg havde nogle bekymrede måneder hvor jeg sad mutters alene i auditoriet og ventede på studerende som sad et andet sted og arbejdede selvstændigt og selv-ansvarligt.

Nu er universitetet ikke folkeskolen men problemstillingen er i grunden den samme. Man kan ikke både gøre eleverne selvstyringskompetente og forvente at kunne beholde styringen.

Nå og hvad så? Ja hvad så? Hvad med læseplanen hvis eleverne beslutter sig til at den er dårlig. At nogle stofafsnit er forældede og at andre mangler. Kan de så bagefter aflægge eksamen hvis de har fulgt deres egen selvansvarlige og selvstændige vurdering?

Lærerens problem kan her meget let blive dette: At respektere den beslutning kursisten, eleven - når frem til. Også hvis de beslutter sig til ikke at ville lære mere lige nu. Hvis ikke denne selvafklaring respekteres undergraves hele projektet med at udvikle elevens selvansvarlighed. Men det vil være en hård nyser for mange lærere. Ultimativt kunne en sådan afklaring true antallet af hold på skolen og dermed lærerstillinger. Læreren må være i stand til at acceptere at eleven eller kursisten vælger skolen fra - i det mindste for en tid.

Her kan jeg ikke nære mig for at fremlægge nogle af mine egne gamle forskningsresultater. Det er studievejledere og lærere, som bruger udtrykket „frafald“ og „falde fra“ når enkeltfagskursister forlader undervisningen uden aflæggelse af eksamen. Selv brugte kursisterne udtryk som „springe fra“, „holde op“, „droppe skolen“ o.l.

Altså udtryk, som markerer en viljeshandling. En personlig-ansvarlig beslutning og påfølgende handling. Lærerne så det som en passiv „falden fra“ og det ligger i ordet „fald“ at det går nedad - med alle de bibetydninger dette indebærer. Det sagde mig noget om at det faktisk var svært for studievej-lederne og lærerne at acceptere kursistersnes fravalg!

Tidligere i dette teksthæfte hævdede jeg, at der ikke i skolens bestemmelser er mulighed for at eleverne tager ansvar for undervisningen. At det er en meningsløs forestilling.

Men eleverne kan jo godt få lyst til at tage ansvar for deres egen side af læringskulturen på holdet. Og hvor stiller det læreren?

Jeg har strejft det allerede. Men f.eks. hørte jeg på en handelsskole fornylig grupper af elever hæftigt bebrejde lærerne at disse ikke sørgede for at holde ro i klasserne. Der var helt enkelt ikke nok til at de læselystne elever kunne samle sig om arbejdet. Lærerne afviste at påtage sig dette ansvar.

Nuvel - hvis nu eleverne kom frem til at ville påtage sig dette selv. Så kunne det jo være de fandt på „løsninger“ læreren ikke kunne acceptere. Hvad nu hvis de skolevenlige elever blev enige om fysisk at smide ballademagerne ud af klassen? Eller aftalte studiekredsmøder hvor sabotørerne helt enkelt ikke er inviteret eller informeret. Eller gik til lokal-pressen?

Det centrale er, at det er uforudsigeligt hvad mere selvstændige, selv-bærende og selvansvarlige elever, kursister eller studerende kan finde på. For de tænker ikke som læreren tænker.

Men der er næppe megen tvivl mulig om at mange lærere ved „selvansvarlige“ elever i realiteten forestiller sig veltilpassede, lydige elever. Eller tager jeg helt fejl af ti års klasserumsobservationer?

Jeg kommer i tanke om et gammelt amerikansk forsøg hvor collegestuderende fik stillet en lærer til rådighed. Læreren måtte kun svare på spørgsmål. De studerende skulle selv finde ud af hvad de ville spørge dem om inden for et bestemt fagligt stofområde. Det viste sig at de studerende hver for sig sørgede for at få stoffet gennemgået i en helt anden rækkefølge end den lærebogen angav.

Eirik Sivertsen, en norsk „elev“ (nu omkring 20 år)

fra et norsk AFEL-projekt, pegede i et foredrag i Danmark netop på det samme: Lærebogen og læseplanen er tænkt ud fra lærerens logik. Ikke ud fra den lærende persons behov.

Det kan være at den selvansvarlige elev vil sprænge skolens orden.

Hvor mange læsere har stadig lyst til at selvstændiggøre deres elever eller kursister? Sådan helt for alvor. Hvad nu hvis læreren kommer i klemme med sin rent juridiske forpligtelse mht. undervisningen og stoffremlægningen.

Ansvar og livsform hænger sammen

Ansvarsbegrebet, ansvarsopfattelsen er ikke ens i forskellige sociale subkulturer. Ansvarlighed og selvstændighed og selvansvarlighed farves af ens livsform.

Hos den selvstændige næringsdrivende er ansvarlighed at gøre det som skal gøres uanset hvad det tager af tid og kræver af personlige ofre. Marken skal høstes. Ansvarlighed er at bevare virksomheden på egne hænder om det så skal kræve at man tager lønmodtagerarbejde for at kunne betale regningerne.

Hos lønmodtageren er det ansvarligt at gøre det man har fået præcis instruktion om, at passe på produktionsapparatet - men samtidigt også at passe på sig selv som arbejdskraft, passe på sin egen reproduktion.

Hos den karriereorienterede leder eller stabsekspert er ansvarlighed at gøre det, der giver udvikling, at tænke langt, og at være på personlig forkant med udviklingen af morgendagens ekspertkompetencer. Og for at passe sin karriere også på bekostning af virksomheden - især hvis virksomheden ledes så dårligt at karrieren bringes i fare.

Hos investorenlivsformen er ansvarlighed at passe på formuen, at gøre det som må gøres for at sikre denne. For eksempel at gifte sig ikke af lyst men ud fra strategisk-økonomiske hensyn.

Og hos den kompetenceproducerende lærerlivsform er ansvarlighed at holde et højt fagligt og pædagogisk niveau i sin undervisning, at fastholde sin egen dygtighed som en værdi i sig selv uden at skele meget til brugsværdierne. Maximere sin kundskabskapital.

Det siger sig selv, at det overordnede, eller bagvedliggende, ansvarsperspektiv kan være endog meget forskelligt. Og at det er vigtigt at læreren spørger hertil. Man kan også spørge om skolen er solidarisk over for kursistens ret til at bevare sin egen livsforms moralbegreber.

Se T-5: „Skolelæreren hører til den kompetenceproducerende livsform“ og T-13: „En plads i skolen til den selvstændige livsform“.

Denne afklaring mht. livsformen er helt afgørende for om eleven eller kursisten kan få en håndsrækning mht. integrationen af det de lærer i deres eget liv. I modsætning til læreren skal de jo ikke forblive i skolen.

Læreren kan træffe aftaler med eleven

Tidligere i teksthæftet problematiserer jeg forhastet juristeri hvad angår dette med „læringskontrakter“ eller hvad det nu kaldes.

Respekten for kursistens beslutning kan f.eks. angå det karaktermæssige ambitionsniveau. Mange lærere har faglige ambitionsniveauer på deres elevers vegne som eleverne ikke deler og ikke har været med til at bestemme. Hvis ikke elevens eget ambitionsniveau respekteres - hvor er så muligheden for udvikling af selvansvarlighed?

Læreren kan med rette være bekymret hvis eleven sigter lavt. For vi ved jo hvor høje kravene er i vores uddannelsessamfund. Men der er mange muligheder for at komme tilbage og forbedre karakteren. Og det kan være kursisten sigter i en helt anden retning end det boglige studium læreren måske forestiller sig. Det læreren med rimelighed kan gøre gældende er konsekvenserne mht. valgmuligheder af et lavt ambitionsniveau. Og de kan tilbyde støtte til udvikling af en mere produktiv tilegnelses-kompetence. Men derefter mener jeg man skal lade eleven eller kursisten være i fred med vedkommendes eget ambitionsniveau. Det kan jo være at et „vellykket syvtal“ - elevens livssituation taget i betragtning - er et personligt mirakel, som kan give appetit på højere karakterer næste år.

Heri ligger også at læreren må acceptere den måske meget skæve energifordeling på de enkelte fag, som eleven har besluttet sig til. Eleven skal have ret til at være stiltfærdigt tilstede, men det skal ikke accepteres, at et lavt ambitionsniveau i et givet fag skal give eleven ret til at forstyrre undervisningen for de andre.

Aftaler - som kan indgås når eleven har kompetence- og erfaringsgrundlaget i orden - kan f.eks. angå lektier: „Hvor meget tror du, at du kan klare at lære til næste uge?“ kan læreren spørge. Men også tilkendegive egne minimumskrav såvel som grænser for ambitiøse elevers maxi-projekter. Det afgørende vigtige, hvis man går denne vej i udviklingen af elevens selvansvarlighed er, at lærer-elev får nogle tidlige succeser. Altså finder et forventnings- og ambitionsniveau, som



kan holde vand. Hvor eleven kan holde aftalen, får en succes over for læreren og dennes anerkendelse. Og parterne så gradvist kan videreudvikle indholdet af aftalerne.

Aftaler kan handle om elevens lektielæsning, aktivitet i klassen eller aktivitet i gruppearbejdet. Men de kan lige så vel handle om lærerens særlige forpligtelser over for en bestemt elev: „Jeg vil gerne have at du ikke overser at jeg markerer!“ - for eksempel. Eller: „Jeg har meget svært ved at tale højt medens de andre hører på det - kan du ikke lære mig at blive bedre til det?“ (Autentisk udsagn fra en handelsskoleelev).

De bedste aftaler er gensidige. Fordi der herved markeres tosidet respekt for hinanden. Og fordi det indebærer den eksplicite erkendelse at der ikke kan ske nogen solid kompetenceudvikling hos eleven uden et nært samarbejde mellem lærer og elev.

Selve samtalen omkring aftalen må have kvalitet. Troværdig sprogbrug er hvis elev eller lærer siger: „Jeg vil/vil ikke“, siger klart „ja“ eller klart „nej“ i forhold til konkrete aktiviteter.

Utroværdige aftaler kommer ud af moralsk sprogbrug: „Du bør nok gøre mere ud af gloserne“ (lærer) - „Jaa... det burde jeg nok“ (elev). Her er ikke truffet nogen aftale overhovedet. „Det vil jeg prøve på“ er utroværdigt: Vil du eller vil du ikke? Enhver brug af ord som kan, bør, må, skal, hvis, måske, ja...men, svært osv. er faretegn.

Lærerens kontaktform har betydning

Hvis f.eks. man opfatter de unge elever som „næsten voksne“. Men samtidig i detaljer fortæller dem hvad de „skal“ gøre. Ja så er alle følgende signaler utroværdige og vil gøre de unge ængstelige, defensive og mistænksomme.

Tillid til hinandens signaler er ikke noget, som kan besluttes. Det kan kun udvikles over tid og gennem de erfaringer man gør sig med sammenhængen mellem den anden persons egne ord og egen handling og denne handlingskonsekvenser.

Det er således også utroværdigt for eleven eller kursisten hvis læreren friskfyragtig påtager sig en optimistisk tro på elevens muligheder som ligger langt ud over hvad eleven har erfaring for at kunne klare: „Du kan sagtens klare det der“ - siger læreren. („Hvordan i alverden kan du vide det? Sådan en opgave har jeg aldrig løst før. Og det er mig som bliver til grin hvis jeg ikke klarer den“ - tænker eleven).

Hvis læreren sætter sin prestige på spil over for kursister ved at insistere på at de „godt kan“ er det lærerens opgave at give en så grundig og systematisk forberedelse til opgaven at de faktisk er i stand til at løse den. Her balancerer læreren på en tynd gren fordi den sproglige påstand ikke er knyttet til lærerens egne handlinger men til elevens.

Grundlæggende kan det i sig selv være en god støtte, at læreren udtrykker sin tillid og tiltro. At læreren søger at opmuntre eleven. Men risikoen for at miste elevens respekt er stor. Og mister eleven respekten for lærerens pædagogiske dømmekraft holder de op med at se hen til læreren som vejleder og ressourceperson. Læreren bliver nu i deres øjne en blåøjet jubeloptimist som spiller Kong Smart på deres bekostning.

Der hvor læreren med fordel kan bruge sin personlige gennemslagskraft er når kursisten, eleven, skal sættes i gang med træningsøvelser, som lærerens erfaring viser vil give dem de tilegnelseskompetencer, som de har brug for til skolearbejdet. Her er der brug for massiv personlig energi så denne træning kommer i gang. Så nye nøglekompetencer udvikles. Her må læreren ikke vakle. Men træningsøvelser er også helt anderledes styrbare end når elever kastes ud i uformelige opgaver - projektopgaver f.eks. Det vil sige at på dette punkt vil lærerens ord, handling og dennes konsekvens hænge sammen: Læreren siger „her er en træningsøvelse i glosetilegnelse“, læreren styrer øvelsen stramt og læreren konstaterer bagefter at kursisterne nu kan flere gloser. Her bliver læreren maksimalt troværdig.

Læs iøvrigt T-15 om personlig gennemslagskraft og kontaktevne. Det afgørende er at læreren lægger sig energisk og kontaktfuldt i struktureringen af optræningen af lektielæsningskompetence uden at det bliver lummermoralsk. Uden at tale ned til eleverne. Men nøgternt hævder - med fuld respekt for de lærende - at disse kompetencer er vigtige, ja, nødvendige. Og så senere demonstrerer at dette er sandt.

Det faglige i undervisningen må periodevis nedtones

Det er meget almindelig at lærere i skolen føler et kolossalt stofpres. Læseplanen er så omfattende så blot dette at nå igennem pensum tager hele tiden. I så fald er der ikke tid til pædagogiske udviklingsaktiviteter hvor læreren strukturerer optræningen af elevernes tilegnelseskompetence.

Der er næppe tvivl mulig om at læseplanen i en række skolefag er så oppustet at selve stofpresset i realiteten forhindrer en pædagogisk set mere intelligent undervisning: Stoffet er stort og vanskeligt. Eleverne kan ikke tilegne sig stoffet i lærerens tempo på grund af manglende tilegnelseskompetence. Læreren føler sig derfor nødsaget til idelig at gentage vigtige ting. Derved bliver der endnu mindre tid til udvikling af elevernes tilegnelseskompetence. Spiralen går nedad.

Læseplanerne må beskæres så der er tid til pædagogisk udvikling af undervisningen ikke mindst til udvikling af elevernes tilegnelseskompetence.

Indtil dette sker - og pudsigt nok er lærere ofte imod noget sådant - er

den eneste mulighed et tæt koordineret lærersamarbejde omkring den enkelte klasse. Således at den ene lærer samler sig om nogle af de mere generelle gruppearbejdskompetencer - medens andre lærere samler sig om optræning af „konstruktiv deltagelse i undervisningen“. Dette forudsætter igen at lærere har et præcist sprog vedrørende sådanne pædagogiske forløb og er i stand til at tilrettelægge en effektiv træning. Dette bliver nødvendige overlevelseshabiliter hos fremtidens lærer. Dette er den eneste mulighed vi i dag har for sikring af den nødvendige arbejdstid til dette formål.

Måske kan der træffes aftaler om fordeling af arbejdsopgaver

Ser man bort fra juristeri kan lærer og elever altid - hvis de magter at blive enige - træffe „lokale“ aftaler om hvem, der har ansvaret for hvad. Hvem der skal tage sig af hvad. Men problemet i sådanne aftaler er som oftest at sanktionselementet fortaber sig i tågerne. Derfor er enigheden nødvendig.

Eksempelvis er det vel klart nok, at det er eleven, som selv skal sørge for at møde til tiden.

Man kunne også insistere på at en elev, som har lave faglige ambitioner, er stilfærdigt tilstede og ikke spolerer kammeraternes arbejde i klassen.

Allerede hvis man tilføjer: „Og være forberedt“ er det ikke længere kun elevens ansvar. Fordi lærerens undervisning er en forudsætning for om eleven har de nødvendige faglige og autopædagogiske kompetencer til at kunne stå for en produktiv lektielæsning. Så dette „at møde velforberedt“ omfatter både elevens og lærerens handling.

Det er ikke engang klart om det reelt er lærerens ansvar at eleven er i stand til at læse lektier. „Man kan trække en hest til vandingstruget...“ Til syvende og sidst må eleven selv beslutte sig for at læse lektier. Men læreren er med til - men ikke alene om - at sætte eleven i stand til at gøre dette produktivt.

Tilsvarende hvis ønsket fra læreren er at kursister medvirker konstruktivt i timerne. Også dette kan i sig selv forudsætte både faglig viden og træning i offentlig optræden, som det delvis er lærerens opgave at støtte kursisten i selv at udvikle.

Det vil ikke være muligt at lave velordnede fordelinger af ansvarsområder fordi kompetenceudviklingen foregår i eleven og kursisten som følge af det nære samarbejde med læreren. Der er et „indre“ forhold mellem lærerens og kursistens bidrag. De forudsætter gensidigt hinanden.

Vi kan let komme til i en almindelig humanistisk-idealistisk uklarhed at gå ind i dybt forvirrende sprogspil hvor ordet „ansvar“ skifter betyd-

ning fra øjeblik til øjeblik. Og hvor ingen bagefter egl. kan redegøre for hvilken aftale der er truffet.

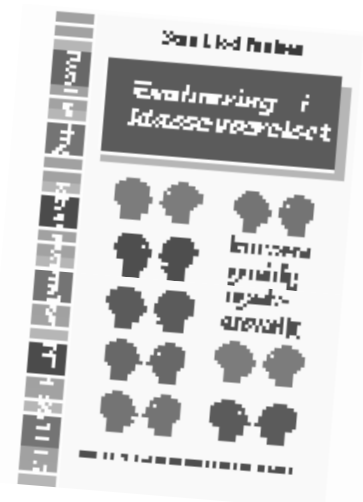
Lærerens officielle ansvarsområder ligger jo fast. Læreren har f.eks. det primære ansvar for at gennemgå hele pensum og kan formentlig ikke tillade sig at foretage en fuldstændig uddelegering af dele af pensum til elevgennemgang. For hvad nu hvis denne blev fagligt vildførende for kammeraterne. Eller tog for lang tid. Det er læreren, som giver eleven karakter for dennes faglige viden og forståelse - ikke omvendt.

Hvorimod stofpresset som er en af de store problematikker i skolen - ikke er lærerens ansvar. Det er besluttet et andet sted omend det næsten altid har været lærere, som har været styrende ved udformning af læseplanerne.

Men noget nyt er ved at ske i og med at elever i stigende grad forpligtes til at give deres evaluerende feedback til læreren og undervisningen. Se T-4: Evaluering i klasseværelset kan være gensidig og selvansvarlig.

Så der sker nogle helt nye ting for tiden. Men nissen flytter med: Der vil altid være et indvendigt sammenfiltret forhold mellem lærerens og elevens bidrag i forbindelse med elevens egen læreproces.

Man kan jo stille spørgsmålet: Hvem får brændet i hovedet hvis den nye „ansvars“aftale går galt. Hvis kursisterne lærer mærkbart mindre: Det gør læreren, helt sikkert. Det er hele tiden spørgsmålet om vi mener ansvar i moralsk forstand, i praktisk forstand (hvem gør hvad) eller i juridisk forstand (hvem står til bank hvis det går galt).



5. Udvikling af tilegnelseskompetencen fordrer en særlig pædagogik

Pædagogikken må være i indre balance

Andetsteds (T-2: „Selvbærende gruppearbejde frisætter læreren“) gives en definition af boglig pædagogik, træningspædagogik og omsorgspædagogik. Disse forskelle skal behandles dybere i et kommende teksthæfte, her skal blot præciseres følgende:

Det afgørende er, at læreren ved den enkelte aktivitet overvejer balancen mellem disse elementer i undervisningen. Når man gør mere ud af optræning af tilegnelseskompetencen kan man ikke undgå at gå meget tæt på den enkelte elevs læreproces. Dette kan meget vel være udstillende og belastende. Men i stedet for at vige tilbage herfra kan læreren opveje det ved at gøre lige så meget ud af den omsorgsfulde del af undervisningen. Det er i realiteten kvaliteten af omsorgspædagogiske tiltag som gør det muligt i moderne skoler at skabe træning.

Og tilegnelseskompetence er så handlingsbetonet at træning er nødvendig. Det var en alvorlig fejltagelse at tro man kunne holde oplæg om hvordan man skal læse lektier og eleverne så selv kunne omsætte det i handlen.

Elever og kursister har brug for forskellige tilegnelseskompetencer

Overvejelserne her går på tværs af fag og faggrupper.

1) Der er brug for tilegnelseskompetence til hjemmearbejdets tilegnelse af faglig viden og løsning af faglige opgaver. Idékataloget i det følgende kapitel vedrører overvejende denne form for tilegnelseskompetence.

2) Der er brug for tilegnelseskompetence til gruppearbejdet i timerne og til projektarbejdet i og uden for skolen. Hvad angår tilegnelseskompetencerne i gruppearbejde er de til dels diskuteret i ovennævnte teksthæfte T-2.

3) Der er brug for tilegnelseskompetence til samspillet med læreren i klasseundervisningens plenumsituationer.

4) Der er brug for tilegnelseskompetencer til eksamensforberedelsen og gennemførelsen af eksamen.

5) Og der er endelig brug for overordnede tilegnelseskompetencer - autopædagogiske - som handler om selv at være i stand til at forholde



sig til udvikling af andre, nye, tilegnelseskompetencer så man ikke som kursist eller elev i al fremtid er afhængig af at der kommer en lærer og tilrettelægger et træningsforløb.

Læreren skal kunne skabe en konstruktiv holdkultur

Ved begyndelsen af hver undervisningsperiode er elever og kursister maximalt opmærksomme på signaler fra den enkelte lærer. I betydeligt omfang er de villige til at indrette sig efter den enkelte undervisers stil og normer. Heri ligger beviset for at det rent faktisk er muligt for læreren at påvirke holdets pædagogiske kultur.

Derfor er det også en klar del af lærerens ansvar at være bevidst medskaber af sin egen del af en frugtbar pædagogisk samværskultur i klasseværelset. Det handler bl.a. om den omtalte omsorgspædagogik. Men det handler lige så meget om at demonstrere at eleverne ved at følge ens forslag rent faktisk udvikler tilegnelseskompetencer og lærer noget.

Dette var tidligere tilstrækkeligt at få til at fungere på et individuelt plan - for de elevers vedkommende, som var i skolen for at lære noget. De andre opgav man. Og opgiver man stadigvæk.

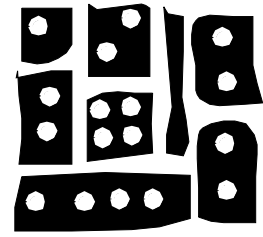
Men vi er - som nævnt - på vej til et samfund hvor det er samfunds-skadelig virksomhed at undlade at støtte udviklingen af den enkeltes talenter. Vi kan ikke undvære nogen.

Konsekvensen er at lærerens primære opgave i fremtiden bliver at skabe en samværskultur i klasseværelset hvori den enkelte elev til-lidsfuldt - men også selvansvarligt - kan åbne op omkring sine egne faglige og sociale læreprocesser. Kan lære fra sig til kammerater og kan lære af dem igen. Dette magter elever og kursister ikke selv. Det er lærerens ansvar. Det kræver en ny pædagogik.

En sådan ny pædagogik forudsætter et udstrakt lærersamarbejde.

Det følgende kapitel kan med fordel suppleres med læsningen af en rapport trykt af undervisnings-ministeriets gymnasieafdeling: „Hvordan starter vi? - Om lærerteam, kompetencer og ansvar for egen læring. Skrevet af en gruppe lærere i en selvstyrende studiekreds, som jeg var konsulent for: L. Heidemann Eriksen, P. Brock Jacobsen, J. Würtz Overbeck, E. Prinds m. fl.

6. Idékatalog til lærere og lærerteams om udvikling af lektielæsningskompetencer



Det følgende er en oversigt. Et idékatalog. Med andre ord har jeg prioriteret bredden af idéfrem-lægningen over den mere detaljerede konkretisering af det enkelte forslag. Men for hvert forslag har jeg ideer til konkretisering.

Lærerne må selv prøve at lave øvelser

Et lærerteam kan f.eks. afsætte et møde til at udføre følgende opgave. Først bruger den enkelte en halv time til selvransagelse. Derefter fremlægges og diskuteres udbyttet. Udgangsspørgsmålet kunne være: „Hvad havde du selv svært ved i de forskellige fag, da du gik i skole? - Og hvordan kom du igennem det? - Og: Hvad kunne læreren have gjort for at støtte netop din faglige læreproces? - Og: Hvordan kom du selv læreren imøde/Kunne du have gjort noget andet“. Vær meget specifik og detaljeret. Det er en krævende øvelse for lærere som netop er vant til at være „den kloge“. Her skal man fortælle om sin egen uformåen som elev. Om de inkompetencer man sloges med. Det handler om at øve sig i at formulere sig om sine egne faglige læreprocesser.

Jeg har erfaring med at lærere protesterer over at skulle udføre denne øvelse. Den forekommer nogle irrelevant tidsspilde. Det gælder jo den faglige undervisning. Holdningen signalerer jo så en dramatisk ensidighed i lærerens jobforståelse. For nogle er øvelsen meningsløs fordi de aldrig i skolen var ude for blokeringer mht. tilegnelsen af fagene - javel! - så må de have meget svært ved at forstå de elever, som har problemer.

Læreren må påtage sig en paradoksal myndighed

I kapitlerne om ansvarlighed som proces blev peget på, at elever og kursister må udvikle handlingsbetonede tilegnelseskompetencer før det er meningsfuldt for dem at tage stilling til hvad de vil lære i skolen. De kan ikke afklare dette „vil“ før de har tillid til at de kan. Er altså min tese.

Og at dette nødvendiggør udvikling af et tillidsforhold mellem elev og lærer som indebærer, at læreren kan skabe træningssituationer i undervisningen som giver eleven mulighed for at udvikle de nødvendige tilegnelseskompetencer - så at sige på forventet efterbevilling. Der skal være tillid til læreren. Og læreren må turde være myndig i en

konstruktiv betydning. I betydningen dygtig, kompetent, i betydningen „kunne stå inde for hvad man lover“.

Det paradoksale består deri, at læreren for at gøre eleverne selvstændige er nødt til periodevis at påtage sig en meget stram styring af det pædagogiske forløb.

Eleven skal kunne iagttage sine egne læreprocesser

Læreren kan give eleverne klart strukturerede opgaver til individuel besvarelse. „Brug en A-4 side til ret detaljeret at beskrive hvordan du arbejder med at skrive en dansk stil.“ Eller : „ Beskriv hvordan du arbejder med grammatikken i sprogfagene“.

Ideen er overhovedet at få eleven til at blive selviagttagende og formulerende mht. sine egne arbejdsprocesser, læreprocesser i skolen. Dette er forudsætningen for alt andet. Det vil sige at eleven lægger bevidst mærke til sin egen arbejdsproces uanset hvordan den måtte være. Og fæstner den i form af notater.

Eleven må optræne en skelneevne mht. sin egen tilegnelse af stoffet. Dette er jo en forudsætning for at eleven kan mærke, kan konstatere at der overhovedet sker en tilegnelse af faglig viden, analytisk færdighed osv.

Disse elementære kompetencer er forudsætningen for at eleven kan drøfte sin arbejdsform med lærere eller kammerater.

Læreren kan tage individuelle samtaler med eleverne

Koncentrerede samtaler med den enkelte elev kan - hvis de er strukturerede - give overraskende dyb indsigt i elevens tilegnelseskompetencer såvel som mangler mht. styring af egen læring. Det handler om at kortlægge hvad eleven allerede kan og hvad eleven har brug for at øve sig i. Såvel som få et vist indblik i hvordan skolegangen er placeret i elevens liv som helhed.

Over et år kan læreren tage flere samtaler med forskelligt sigte. Et helt andet sigte ville f.eks. være en overhøring af elevens faglige forståelse under fire øjne hvor læreren især søger at få fat på hvilke faglige tankegange eleven har på plads og hvor der skal sættes ind.

Sådanne samtaler er forudsætningen for at kunne træffe aftaler med eleverne om en bedre indsats - fra lærer og elev - på specifikke punkter. Hvad enten disse er faglige lakuner eller mangler mht. tilegnelseskompetencen.

Læreren kan tage metasamtaler med klassen

En metasamtaler ligger på et højere abstraktionstrin og gør det muligt for læreren at tale med eleverne om forskellige ting. For eksempel om den nødvendige tilegnelseskompetence. Eller om meningen med undervisningen i faget. Eller om den faglige progression. Eller om elevernes overordnede syn på deres egen rolle og opgaver i skolen. Eller om hvad det i det hele taget vil sige at lære noget.

Det er bredere rammesættende og indkredsede dialoger, som hjælper eleverne med at sætte begreber på de mere u håndterlige sider af deres arbejde i skolen. Begreber, som gør det muligt for dem at „se“ klarere deres egen tilegnelsespraksis og forholde sig til den.

For eksempel ved undervisningsministerens Sorø-møde i år, hvor en elevrepræsentant - Rikke Hamilton - meget præcist efterlyste at lærere gik ind i dialoger om forskellige måder at lære på.

Det er sådanne metasamtaler, som gør det muligt for den enkelte elev eller kursist at se hvordan skolegangen og kompetenceudviklingen i faget kan få betydning i deres eget liv og fremtid. De giver vigtige elementer til elevens eller kursistens „autopædagogiske“ kompetence.

Læreren må skabe tid til arbejdet med udvikling af tilegnelseskompetencen

Der kan skabes tid ved at de lærere, som underviser samme hold, samarbejder og fordeler arbejdet med træning af tilegnelseskompetencerne i undervisningen.

Der kan skabes tid ved at læreren ser skarpt på læseplanen og dropper alt, som ikke er nødvendigt - herunder også egne kæpheste.

Der kan skabes tid ved at et systematisk arbejde med udvikling af elevernes tilegnelseskompetencer kommer igen ved at der spildes mindre tid i den følgende undervisning.

Der kan skabes tid ved at sende halvdelen af holdet ud på projektarbejde og så få tid til samtaler med den enkelte ved at der arrangeres selvstående gruppearbejde med den hjemmeblivende halvdel. Se T-2: „Selvstående gruppearbejde frisætter læreren“.

Der er brug for ganske mange timer - måske 20% - hvor der alene arbejdes med elevernes eller kursisternes tilegnelseskompetence og ikke primært med det faglige stof.

Men der skal ikke lægges skjul på at læseplanerne overhovedet ikke i det fornødne omfang indtænker tilstrækkelig megen tid til arbejdet med elevernes tilegnelseskompetencer.

Læreren kan give eleverne realviden der støtter tilegnelsen

Ungdoms- og voksenuddannelserne rekrutterer i dag mange elever, som tidligere ikke kom i skole. Disse elever mangler bl.a. ofte helt grundlæggende kundskaber om hvad det vil sige at uddanne sig i mere krævende forstand. Det gør de fordi de ikke kan lære det hjemme og fordi deres lærere i folkeskolen kan have forsømt denne side af undervisningen.

Der er voksne kursister som ikke umiddelbart tænker på at man ikke kan passe småbørn og læse lektier samtidigt. Der er unge elever som narrer hinanden til at tro at de ikke bruger tid på lektielæsningen. Og som prøver at bilde sig selv ind at de godt kan have meget erhvervsarbejde ved siden af skolen. Dette bunder bl.a. i en helt elementær uvidenhed om hvor meget tid der er behov for til seriøs lektielæsning. Men det er tillige selvfølgelig et spørgsmål om hvordan tiden bruges.

Selv om jeg kommer fra et meget uddannelsesorienteret familiemiljø var det først i tredje gymnasieklasse at jeg opdagede hvor megen tid der skulle til før jeg kunne få hul på fysikbogen og forstå og tilegne mig lektierne. Det var i yderste øjeblik. Ingen havde påpeget dette og jeg troede helt enkelt at min hjerne var skruet forkert sammen.

Elever har brug for præcis realviden om selve det at lære noget. Med andre ord psykologisk viden om boglige læreprocesser. Såsom f.eks. at hvis man bruger 50% mere tid end det tager til man kan gloserne lige akkurat - opnår man en såkaldt „hyperindlæring“, som betyder at de sidder helt fast.

Eleverne har brug for at få fat på at en godt indøvet tilegnelseskompetence giver dem mere styring over deres eget liv.

Elever kan have brug for en meget præcis viden om hvad deres opgave er i forbindelse med klasseundervisningen i plenum.

De har brug for en skærpet opmærksomhed mht. at sjustet lektielæsning ikke er et smart oprør mod de voksne men en utroligt anstrengende og energidøende selvsabotage.

De har brug for at tilegne sig den præcise forskel på hverdagssprogets ord, fremmedord og forskellige typer faglige begreber. En enkel erkendelsesfilosofisk begrebslære. De har brug for viden om hvordan kravene i faget er ændret fra tidligere så de ikke bliver til grin over for større søskende, forældre og velmenende onkler og tanter.

Og de har brug for at vide at læreren i løbet af året hæver de faglige krav. Hvis ikke de ved dette kan de tro at de bliver ved med at være

dumme.

„Nu har jeg arbejdet hårdt med at skrive stile i halvandet år“, sagde en enkeltfagskursist fortvivlet til læreren, „og du sætter stadigvæk masser af røde streger!“. Hun var på randen af at give op her nogle måneder før eksamen.

„Jamen jeg hæver jo gradvist kravene så I kan lære mere og blive rigtigt dygtige - svarede den ambitiøse lærer venligt“. „Nå!“, sagde kursisten fortabt, „Det vidste jeg ikke?“.

Elever og kursister har brug for at vide noget om langstrakte læreprocesser. At man kan køre fast i en periode. Og så komme over et punkt og flytte sig videre. At nogle tilegnelsesforløb forudsætter at man er over stoffet hele vejen igennem og ikke har huller. Medens andre består af flere adskilte stofelementer hvor en influenza ikke rammer progressionen i forståelsen.

Eleverne har brug for at beherske aktiv lytning

Aktiv lytning er en professionel kommunikationsmetodik, der gør det muligt hurtigt at få afklaret hvad den anden person i en samtale mener, har erfaret, har forstået osv. Det handler om at opklare, fremdrage og bevidstgøre den andens viden.

Hvis ikke eleverne behersker aktiv lytning er de ude af stand til at lære af hinandens erfaringer. For de magter ikke at lytte til det de andre siger længe nok.

Det er lærerens opgave at identificere de elementære tilegnelseskompetencer i det enkelte fag

Læreren siger med slet skjult ærgrelse: „ Det skal I altså repetere! Det sidder jo overhovedet ikke!!!“. Ja - men hvordan? Hvordan skal eleverne, kursisterne repetere. Hvad vil det sige? For læreren er „repetere“ et uskyldigt lille ord. For uddannelsesfjerne kursister og elever en ukendt verden. Mange højt uddannede lærere har intellektuelt meget svært ved at begribe denne simple kendsgerning - og andre lignende. Det kræver en veludviklet psykologisk fantasi at fornemme hvad det vil sige at stå over for former for uvidenhed og forståelsesblokeringer, som man aldrig selv har haft.

Faglæreren - og absolut ikke studievejlederen - har det fulde ansvar for at kunne definere meget detaljeret og forståeligt hvilke tilegnelseskompetencer elever og kursister har brug for i netop deres fag. Ellers er de pædagogisk-psykologisk inkompetente. En sådan inkompetence er imidlertid ikke usædvanlig og kan forstås på baggrund af dybt alvorlige

mangler i læreruddannelserne.

Hvori består - sædvanligvis - det særligt vanskelige for de fleste elever og kursister ved at lære fransk, eller dansk, eller biologi, eller matematik osv.

Hvis ikke man ved det kan man kortlægge det ved at afholde faglige høringer hvor faglærere i samme fag - og elever eller kursister - tager sig tid til at snakke i dybden om hvilke særlige vanskeligheder faget frembyder. Og hvilke tilegnelseskompetencer der skal være på plads.

Lektier skal gives med arbejdsvejledning

Som regel defineres hjemmeopgaven overvejende fagligt. Det er den faglige udfordring, det faglige spørgsmål, som læreren bestræber sig på at præcisere.

Men deltagerne har også brug for vejledning mht. arbejdsmåden. Og ikke bare med ord. Også gennem praktiske demonstrationer.

Når jeg selv underviser i aktiv lytning går træningsgruppernes arbejde altid bedst hvis jeg har taget mig tid til at demonstrere arbejdsformen sammen med en af grupperne offentligt i kursuslokalet før de sendes ud i grupperummene. Forskellen er ret iøjne-faldende.

Det indebærer at slutningen af timen er et meget uheldigt tidspunkt, da der næsten altid er uro og en vis træthed. Det velforberedte hjemmearbejde er i virkeligheden vigtigere end lærerens stoffremlægning. Og vigtigere end løse dialogiske diskussioner uden klart sigte. Det er gennem beherskelse af hjemmearbejdet at eleven for alvor sættes i stand til at kunne klare sig selv. I skolen og i senere uddannelser.

Elevernes tilegnelsespraksis må afprivatiseres

Læreren må kunne skabe et samværsklime i klassen hvor den enkelte elev eller kursist tør komme frem med sine egne problemer og inkompetencer. Hvordan dette gøres er der ikke plads til at gennemgå i dette teksthæfte - det bliver i et andet.

Men dette drivhusklime er forudsætningen for at deltageres virkelige lektielæsningsformer kan drages frem i lyset til analyse, vurdering og gensidig underholdning i en god betydning.

Eleven kan som ovenfor nævnt selv lave beskrivelser af sin egen arbejdsform. Denne kan så lægges frem til diskussion i små grupper af elever. Disse grupper skal være inddelt efter fagligt niveau så ingen gøres unødigt til grin. Hensigten er at den enkelte gruppe udarbejder en samlet beskrivelse til klassen om hvordan man kan arbejde med lektierne ved bestemte typer opgaver i forskellige fag.



Disse samlede beskrivelser tages så op til klasses Diskussion. Det er særdeles vigtigt at læreren forholder sig åbent, sagligt og undgår moralsk bedreviden og nedvurdering, nedladende kropssprog osv. Læreren skal rose brugbarheden af beskrivelserne uanset niveau.

Det læreren kan gøre er at tydeliggøre hvilken slags indsigt, hvilket niveau, der hænger sammen med forskellige arbejdsformer. Med det sigte at give deltagerne ret til at vælge deres indsatsniveau. Og med det sigte at opnå en reel gensidig inspiration mht. hvordan man kan læse lektier.

Den sorte hest er her begavelsesniveau og hjemmemiljøets støtte til deltageren. Højt begavede elever kan slippe afsted med sjuskede arbejdsformer, som vil føre normalbegavede ud i meget store problemer. Det er nødvendigt at læreren tør påpege dette. Nogle elever - nogle ret få - behøver så at sige ikke at læse lektier, men det er en katastrofe hvis de bliver toneangivende i klassen.

Elever kan interviewe hinanden

Læreren kan sammen med kolleger - og med bidrag fra tidligere klasser - udvikle overskuelige interviewskemaer, som handler om forskellige sider af elevens tilegnelsesarbejde med faget. Ved at stille disse velforberedte spørgsmål og så lytte aktivt kan eleverne blive udforskere af hinandens faglige læreprocesser. Derved øges deres sprog-satte bevidsthed mht. deres egne tilegnelsesaktiviteter.

Eleverne kan i grupper udarbejde tilsvarende spørgsmål-sekvenser som de selv stiller til læreren vedrørende faget, eksamen, vurderingskriterier ved karaktergivning osv. Spørgsmålene kan også gå på faget. På pædagogikken. Og på karakteren af hjemmearbejdet. Det er jo eleverne og kursisterne, som har den umiddelbare ekspertise mht. de punkter, der giver dem vanskeligheder i faget.

Eleverne kan være medkonstruktører på hjemmeopgaven

Ud fra klasses Diskussioner af hvad der er svært i faget kan eleverne inddrages - f.eks. på gruppebasis - og være med til at formulere nye hjemmeopgaver, som kan give anledning til at de bliver bedre til noget bestemt. Får øvet sig.

Dette kan forberedes ved at eleverne i grupper får lejlighed til at formulere små opgaver til hinanden og være opponenter på såvel resultat som arbejdsform.

Eleverne kan øve sig i selvstyring

Det at læse lektier, lave hjemmeopgaver, er primært en udfordring mht. selvkontrol, selvregulering, selvdisciplinering helt hen til den basale kropskontrol over indre impulser. „Uddannelsesfremmedhed“ er blandt andet ofte en afvisning af at det kan være rigtigt - eller sundt - at man i

så mange timer skal sidde ubevægelig på en stol og tænke. Det kræver en uhyre kropslig selvbeherskelse. En selvbeherskelse, som boglærde lærere først opdager når de selv kommer på kursus.

I klasselokalet bestemmer læreren jo selv over sine egne bevægelsesmønstre og de fleste lærere bevæger sig ganske meget inden for den del af klasselokalet de opfatter som „deres“. Men når jeg har lærere på pædagogiske udviklingskurser og de f.eks. skal sidde helt stille i 2-3 timer er der mange spontane kommentarer om hvor anstrengende det er.

Elever kan analysere tidligere hjemmeopgaver

Forståelsen af hvad hjemmeopgaver går ud på øges hvis elever har lejlighed til i små fagligt jævnbyrdige grupper at analysere og vurdere andres besvarelser. Det er klogt at bruge tidligere holds opgaver anonymt fordi eleverne derved står friere over for stoffet. Eventuelt kan læreren låne opgavebesvarelser fra kolleger på andre skoler for at sikre anonymiseringen - men det kræver nok elevernes accept.

Det kan være så enkelt som den samme novelle med understregninger fra forskellige elever. Eleverne kan så diskutere hvilken faglig forståelse, der ligger bag de forskellige markeringer.

Selve denne kritiske opdagelse af hvor fejl og mangler gemmer sig giver en kraftigt forøget faglig selvopmærksomhed mht. ens eget arbejde. Hvis sådanne analyser kædes sammen med klassesdiskussioner ud fra gensidig interviews om tilegnelsesformer begynder eleverne for alvor at etablere en autopædagogisk kompetence.

Øvelsen forudsætter at læreren kan vedlægge nogle skriftlige krav til opgaven, så eleverne kan se hvordan den i sin tid blev præsenteret. Dette er i sig selv en skrap øvelse til læreren: At give en kort og forståelig skriftlig redegørelse for optakten til en bestemt hjemmeopgave.

Læreren må tilrettelægge offentlig træning

At træne vil sige at dele den handlingskompetence, som skal læres, ind i mindre „stykker“, som så indøves hver for sig. Det vil sige at der er detaljerede anvisninger til eleven eller kursisten om hvordan dette handleelement skal indøves. Det vil sige at vurderingskriterierne er klare. Det vil sige at kammerater og lærer går meget tæt på den enkeltes arbejde og giver direkte vejledende og opmuntrende feedback. Træningen indebærer at det enkelte forløb gentages indtil det er mestret - før går man ikke videre - med andre ord er fundamentet hele tiden i orden. Det vil sige at de enkelte handlingselementer gradvis hægtes sammen til længere forløb. Der skal være en progression.

Træning er langsom men sikker udvikling af kompetencer.

Hvis hensigten er at eleven skal kunne stå foran klassen og fremlægge et fagligt stof kan eleven først læse højt fra sin plads af noget neutralt. Så få feedback på udtaleklarhed og stemmestyrke. Næste fase sidde men se på de andre og fortælle noget, som ikke er skrevet ned. Næste fase stå op ved sin plads og læse højt. Næste fase stå op og fortælle direkte til de andre. Næste fase sidde ved siden af læreren oppe ved tavlen og læse højt -- og fortælle. Næste fase stå ved siden af læreren og -- og -- endelig stå alene og fremlægge faglig viden og personlig erfaring sammenhængende og utvungent. Sådan kunne et træningsforløb være tilrettelagt.

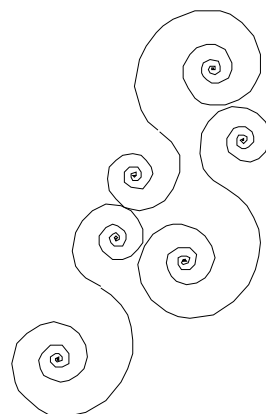
Det er lærerens opgave - alene og sammen med kolleger - at designe sådanne serier af øvelser. Det er en stor pædagogisk kunst at kunne dette. Her overskrider læreren begrænsningen af sin aktivitet til overvejende at omhandle det rent faglige og går om bag ved det faglige til det psykologiske og handlingsprægede.

Det er ikke kun handling, som kan trænes. Tænkning kan også trænes. Det kan den ved at eleverne øver sig i „højt tænkning“, det vil sige verbalisering af deres tankegange.

Når jeg i gymnasiet ngenlunde fik fat om opgave-løsning i matematik var det fordi jeg en dag hørte en kvik pige sidde og tænke højt medens hun disku-terede opgaveløsningen med en veninde. Det gik op for mig hvor meget det betød at have en matema-tisk „paratviden“. Et indre indarbejdet repertoire af sædvanlige og usædvanlige løsningsstrategier.

Og her vil jeg så sætte et foreløbigt punktum: viden kan trænes. Vor tids lærere har overidentificeret sig med opgøret med den sorte skoles terperi og udenadslære. Overidentificeret sig med oprøret i en sådan grad at man komplet undervurderer betydningen af at elever og kursister erhverver sig basal faglig viden. Med den påfølgende fejlforståelse at kritisk forståelse kan opnås uden om faglig paratviden. Hvilket er en alvorlig fejltagelse. Det er meget værdifuldt at læreren viser eleverne hvordan de kan lære gloser i fremmedsprog, formler i naturfag og analysemodeller i dansk. Altså: Hvordan de kan tilegne sig disse elementer så de findes som parat viden inden i elevens og kursistens eget hovede.

Epilog: Fra den enkle til den fuldstændige skolare produktionsmåde



Indholdsfortegnelse

En gang forskede jeg i studieteknik og læreprocesser i skolefagene...2

Prolog: Tilegnelse er vigtigere end undervisning...3

1. Eleven må tilegne sig faget ind i sit eget liv...4

Ord har afgørende vigtige medbetydninger...4

Eleverne er i gang med -- hvad?...5

Tilegnelse er et bedre begreb for den faglige læreproces...7

Tilegnelse er at række ud, at åbne sig for muligheder...8

Tilegnelse er at begribe...9

Tilegnelse er at sortere og integrere det lærte i elevens eget liv...9

Tilegnelse er autopædagogisk kompetence...12

Tilegnelse er vigtigere end indlæring...12

2. Elever er umyndiggjort i forhold til deres mulige selvansvarlighed i skolen...13

Ansvarlighed er ikke lydighed...13

Selvansvarlighed er indrestyring...13

Elevansvarlighed kan være anerkendelse af lærerens professionelle autoritet...14

Juridisk ansvarlighed er sanktionsorienteret...14

Det moralske ansvar er åbent for fortolkning...15

Lærere er juridisk ansvarlige for undervisningen...15

Eleverne kan ikke gøres ansvarlige for undervisningen...18

Eleverne er heller ikke juridisk ansvarlige for at lære noget...18

3. Selvansvarlighed er ikke en tilstand men et faseforløb...21

Ansvar er at „svare an“...21

Eleven har brug for en afklaring af sine egne værdier...21

Eleven må selv opdage modsvarets nødvendighed...24

Eleven må kunne mærke følelsen af ansvarsaktivering...27

Selvansvarligheden kan vanskeliggøres af ydre barrierer...28

Selvansvarligheden kan vanskeliggøres af indre barrierer...30

Mellem „at ville“ og „at kunne“ ligger handlingskompetencen...31

Efter kompetencen kommer beslutning, viljesimpuls og handlen...34

Eleven må turde møde konsekvenserne af selvansvarlig læring...35

Eleven skal finde ud af at integrere det lærte i sit eget liv...36

Fasemodellen som helhed og undervisningens egenart...37

4. Elevansvarlighed har konsekvenser for undervisningen...39

Læreren må afgive dele af styringen...39

Ansvar og livsform hænger sammen...41

Læreren kan træffe aftaler med eleven...42

Lærerens kontaktform har betydning...43

Det faglige i undervisningen må periodevis nedtones...44

Måske kan der træffes aftaler om fordeling af arbejdsopgaver...45

5. Udvikling af tilegnelseskompetencen fordrer en særlig pædagogik...47

Pædagogikken må være i indre balance...47

Elever og kursister har brug for forskellige tilegnelseskompetencer...47

Læreren skal kunne skabe en konstruktiv holdkultur...48

6. Idekatalog til lærere og lærerteam om udvikling af lektielæsningskompetencer...49

Lærerne må selv prøve at lave øvelser...49

Læreren må påtage sig en paradoksal myndighed...49

Eleven skal kunne iagttage sine egne læreprocesser...50

Læreren kan tage individuelle samtaler med eleverne...50

Læreren kan tage metasamtaler med klassen...51

Læreren må skabe tid til arbejdet med udvikling af tilegnelseskompetencen...51

Læreren kan give eleverne realviden der støtter tilegnelsen...52

Eleverne har brug for at beherske aktiv lytning...53

Det er lærerens opgave at identificere de elementære tilegnelseskompetencer i det enkelte fag...53

Lektier skal gives med arbejdsvejledning...54

Elevernes tilegnelsespraksis må afprivatiseres...54

Elever kan interviewe hinanden...55

Eleverne kan være medkonstruktører på hjemmeopgaven...55

Eleverne kan øve sig i selvstyring...56

Elever kan analysere tidligere hjemmeopgaver...56

Læreren må tilrettelægge offentlig træning...56

