

Læringsformer i skoler og uddannelsesinstitutioner

© Sten Clod Poulsen, Slagelse, 2015, www.laeringiskolen.dk, version 150426. (Må citeres og bruges med angivelse af kilden).

Når lærere skal fremme læring af forskellig karakter – fx viden, samtalemetoder (formativ evaluering) eller fysiske færdigheder (træning) må de kunne vælge og kombinere pædagogiske metoder, der er forskellige og kompletterer hinanden. Ellers forbliver undervisningen pædagogisk endimensional. Teksten viser hvordan tværnsnitsmodellen over psykologiske grundfaktorer i læring kan bruges til at systematisere en række vigtige – men ikke udtømmende – læringsformer. Hver læringsform forudsætter sin særlige pædagogiske metodik.

Forskelle på læring i skoler og uddannelsesinstitutioner

Som forsker fulgte jeg i årevis undervisningen på VUC (hf) og stod for en undersøgelse af kursisternes læring og dennes betydning for deres bredere liv udenfor skolen. Efter jeg skiftede til at være selvstændig konsulent lavede jeg projekter om kollegial supervision på gymnasier og handelsskoler. I de følgende år havde jeg konsulentopgaver i disse skoletyper, men også på Sosu-skoler, tekniske skoler, musikskoler og fik kendskab til en række mellemlange videregående uddannelser

(pædagogseminarier, sygeplejerskeuddannelse, ergo-fysioterapeutuddannelser mv.) samt uddannelser på universitetsniveau.

Den læring der tilsigtes i de forskellige former for skoler og uddannelsesinstitutioner er overordentlig forskellig. Disse forskelle spænder fra udpræget intellektuelle læreprocesser – fx de boglige forskningsbaserede undervisningsfag – til træning af komplekse handlekompetencer (fx som håndværker) nogle steder kombineret med udpræget æstetisk dannelse. Tillige er der uddannelser, hvor situationssensitivitet, samtalekompetencer og interventionsformer i komplekse samværssituationer er det centrale.

Der er en overgribende tendens til at den ”boglige viden”, den akademisk prægede sagkundskab – altså fx min egen – er blevet mere og mere dominerende i uddannelsessystemet som helhed. Dette er til tider koblet til en despekt for udvikling af andre former for kompetence, hvilket kan ses i investeringerne i praktik, praktikvejledning, læring i praktik mv. sat over for investeringer – og opmærksomhed – på at skabe viden, erkendelse, kendskab til, intellektuelle færdigheder mv.

Selve tænkningen om det danske uddannelsessystem er blevet stadig mere drejet i akademisk retning. Jeg har i mine bøger selv fremhævet, at der i det moderne globale samfund er brug for omfattende forskningsbaserede fagkundskaber – men der er lige så meget og måske i dag mere brug for en bred vifte af andre kompetencer end viden af bogligt viden. ”Dansk design” er fx ikke primært baseret på akademiske kundskaber men primært på æstetisk dannelse, på håndværksmæssige kompetencer, på forståelse af fysiske materials egenskaber osv. osv.

Kompletterende læringsformer

Mennesker kan lære på mange måder. Et gennemarbejdet forsøg på at skabe en fuldstændig klassifikationsmodel kan ses i: Poulsen, S. C. Målstyret kompetenceudvikling i undervisning og læring, Slagelse: MetaConsult, 2001, 330 s. (Se information om bogen i Downloads). Nedenfor er fem læringsformer taget frem, de er grundlæggende, men der er andre. Inddelingen er inspireret af modellen over psykologiske

elementer i læreprocessen (Se Downloads/Læringsmodeller K-421 og K-64).

De her nævnte læringsmåder er gensidigt kompletterende og vigtige for praksisrettede kompetencer som fx undervisning. I et lærerteam fx har lærerne brug for alle fem læringsformer. Balancen mellem læringsformerne er afgørende for hvilke kompetencer, lærerteamet kan udvikle – og som den enkelte lærer kan udvikle.

- 1) *Studielæring*: Boglig og intellektuel læring. Opfangning af vidensmættet stof fremlagt i læreroplæg og forelæsninger. Læsning af faglitteratur og skrivning af opgaver samt større mundtlige oplæg ud fra denne læsning og noter fra læreroplæg. Tilegnelse af højtudviklede vidensformer, som andre har frembragt ved privat, individuel, intellektuel koncentreret refleksion afvekslende med kritisk-analytisk diskussion af tekster. Samlet om informationer og om strukturerede og højtudviklede (forskningsafledte) vidensformer. Intelligent memorering af kernekundskaber. Denne form for læring er velkendt hos alle lærere, hvis uddannelse har fokuseret på netop dette. Hvis et lærerteam skal kunne tænke noget nyt om elevernes hhv. kursisternes læring *må det studere* læringslitteratur (ud over at observere). Det er min konsulenterfaring at dette er et meget svagt punkt i danske lærerteam: At læse sig til ny viden.
- 2) *Samtalebaseret læring*: Udkrystallisering af ny viden og erkendelse gennem en refleksion over erfaringer hhv systematisk udspørgning. Et læringsresultat forudsætter en meget struktureret refleksionsproces og gennemprøvede serier af fokuserede spørgsmål, hvis der skal ske læring og ikke blot gensidig underholdning. I et læringsorienteret lærerteam kan det være anvendelse af kollegiale supervisionsmetoder tæt på hverdagens undervisningspraksis med hovedvægt på konkrete og signifikante elementer i elevernes og kursisternes læring. Uden direkte observationer er samtalerne grundlag imidlertid meget svagt.

- 3) *Øvelseslæring/træningslæring*: Proceslæring af handlingsmæssige og kommunikationsmæssige færdigheder, bl.a. ved at prøve og korrigere og prøve igen og igen. Læringen sker ved koncentrerede, opmærksomhedskrævende træningsøvelser, der udføres sammen med andre, dvs. offentligt, og som gentages mange gange. Træning kan støttes af (samtalebaseret) refleksion og saglig viden. For eksempel i lærerteamet at træne de fem læringsformer, som her defineres. Og i forhold til elevernes og kursisternes læring at teamet fokuserer på, hvorledes man mest effektivt kan optræne kritisk vigtige læringskompetencer hos kursisterne.
- 4) *Opdagelses/observationslæring*: Personen flytter sig selv i et organisatorisk hhv. fysisk felt – fx ind i kollegaernes undervisningslokaler - og får gennem flytningen nye indtryk - ser og lytter - møder nye daglige virkeligheder, møder kolleger, som arbejder under andre vilkår og med andre mål. Man *viser* hinanden andre måder at gøre tingene på. Opdager andre former for praksis end de kendte. Det er vigtigt at skifte mellem at observere "alt" det, der falder i øjnene og ørerne – og så observere afgrænset efter noget bestemt – fx hvordan en lærer praktiserer formativ evaluering. Eksempler er observationsbaseret kollegial supervision hhv. gensidige studiebesøg mellem team for at lære af andres samarbejdskultur. Og endnu mere vigtigt kan observationerne være rettet mod de læringsmæssige konsekvenser af gennemtænkte eksperimentelle ændringer i undervisningen. Her skabes et direkte erfaringsgrundlag for produktive læringsbetonede samtaler.
- 5) *Selvopmærksom læring i situationer*: Opmærksomheden er rettet mod en selv: Hvordan handler jeg i det sociale felt i undervisningslokalet? Hvad er kvaliteten af mine kontaktrelationer. Hvad siger jeg? Hvordan siger jeg det? Hvad viser jeg? Hvordan har jeg det i mit indre med situationen: Mine

tanker, følelser, meninger, holdninger, kropslige fornemmelser. Hvordan opfatter andre mine signaler? Hvordan virker jeg på andre? Hvor god er min iagttagelse og forståelse af min kontakt til andre menneske – lærerkolleger eller elever og kursister? Det lærende lærerteam gør det muligt at tale om den enkeltes personligt-professionelle fremtrædelsesform i undervisningslokalet og i vejledning fordi det ellers ikke er muligt at tale konkret om faktiske elementer i lærerens undervisning: Personlige momenter og undervisningskompetencer er altid filtret sammen.

Lærere skal vide mere om læring til brug i undervisning og i teamsamarbejde

Nogle af disse læringsformer bruges i forskellige team. Jeg har endnu aldrig set et lærerteam som brugte mere end en eller to læringsformer i deres interne kompetenceudvikling, men dette er en nødvendig forudsætning for en systematisk optimering af undervisningskompetencen og teamkompetencen.