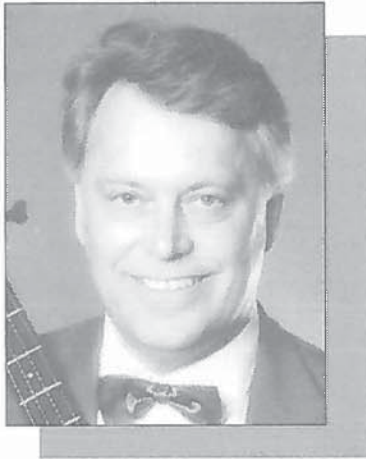


Læring og konstruktivisme



Ernst Undall Dam

Indvandrerlærer.
Århus Kommunes Sprogcenter.

„Fra første færd gik *meningen* med skolen ikke op for mig. Den er der ingen, der prøver at forklare børn. En rar frøken kom en af de første dage med et billede af en hare, og så fortalte hun om haren. Jeg var henrykt. Men næste dag kom hun igen med billedet af haren, og nu skulle *vi* fortælle *hende* det, hun selv havde fortalt os i går. Jeg troede, hun var åndssvag. Når mor havde fortalt os en god historie, kunne hun da nok huske den bagefter“

Palle Lauring: To verdner

Denne form for undervisning bygger på at viden kan og skal overføres, og eksemplet viser, hvordan skolen kan modarbejde og ødelægge elevernes naturlige nysgerrighed og motivation for at lære noget. Douglas Barnes (1977) taler i den forbindelse om to former for

viden: skoleviden og handlingsviden¹. Skoleviden er viden, som vi ikke selv har konstrueret. Det er viden, som andre har præsenteret os for, sådan at vi forstår nok til at svare på lærerens spørgsmål, lave øvelser eller gå til eksamen. Sandsynligvis glemmer vi det, vi har lært på den måde og må lære det igen og igen, hvis vi ikke får gjort det til handlingsviden, dvs. viden der er blevet en del af os selv, og som vi kan bruge i vores eget liv til vore egne formål.

Det betyder selvfølgelig ikke, at man ikke kan lære noget i skolen. Min bedstemor kunne remse hele kongerækken op, og jeg har kolleger, der på stående fod kan nævne Ægyptens 10 plager, fordi de rette betingelser var skabt: spanskkrø, eftersidning eller en dårlig karakter, hvis du ikke kan dem i morgen!

Men hvad med motivationen? Hvad med det man ikke kan måle, nemlig lysten og viljen til at lære? Hvad sker der med dem ved anvendelsen af en sådan pædagogik?

Min erfaring som indvandrerlærer er, at motivationen er en afgørende faktor, også når det gælder sprogtilegnelse. Det er imidlertid vigtigt at holde fast i, at en sådan motivation ikke nødvendigvis er til stede i eleven som en forudsætning, når denne f.eks. starter på at lære dansk. Motivation er noget, der skabes i den sociale kontekst, dvs. i kontakten med danskere og i undervisningen. Her mener jeg, at den konstruktivistiske teori kan give et frugtbart perspektiv til at underbygge, fastholde og videreudvikle en undervisning med udgangspunkt i elevernes motivation og dermed en undervisning med fokus på læring/handlingsviden. Derfor vil jeg i denne artikel beskrive de teoretiske overvejelser, der ligger bag den konstruktivistiske teori, og efterfølgende se på hvilke praktiske konsekvenser et sådant syn på læring får.

Læring i fokus - teoretiske overvejelser

Den konstruktivistiske teoris konsekvenser for erkendelse og læring.

Konstruktivisme er ét blandt mange forsøg på at forklare den måde, vi erkender og lærer på, og min indfaldsvinkel er en konstruktivismeopfattelse, som er udformet af Ernst von Glasersfeld (1989). Hans inspirationskilde er Piagets ideer om skemaer og adaptation. *Skemaer* er strukturer, der på et givet tidspunkt er indkodet i et menneske og ved hjælp af hvilke vi tol-

ker verden. Adaptation er den tilpasning der sker mellem et menneskes 'skemaer' og menneskets omgivelser. Det er en overordnet betegnelse for begreberne: assimilation (optagelse), perturbation (forstyrrelse) og akkommodation (tilpasning). Processen består groft sagt i, at man forsøger at behandle nyt materiale som et tilfælde af noget kendt, og at man lærer, når det ikke lykkes. Læring sker altså, når erkendelse i stedet for at producere noget forventet fører til en forstyrrelse, som så igen fører til akkommodation (tilpasning), som opretholder eller genskaber den mentale ligevægt.

Jeg vil illustrere disse termer med et eksempel:

En af mine bosniske elever fortæller mig, at han har fået sit hjem her i Danmark fuldstændig ødelagt. Han har boet i en lille dansk landsby i 2 år, og en dag da han kom hjem, var alt ødelagt: møblerne var slået i stykker, pottplanterne smidt op mod væggen, fjernsynet og stereoanlægget var smadret osv. Jeg synes, det er forfærdeligt og tænker udelukkende på danskere og racisme, indtil han antyder noget om nogle ex-jugoslaver fra en nærliggende større provinsby. Her får jeg mit eller mine skemaer pertuberet, fordi jeg ikke har gjort mig forestillinger om de spændinger der er mellem forskellige flygtningegrupper fra Eks-jugoslavien. Jeg forsøger at behandle nyt materiale som et tilfælde af noget kendt. Det lykkes ikke, og der sker en perturbation - jeg får så at sige udvidet min horisont. Ikke ved simpel addition, men ved at noget nyt kommer ind, og noget eksisterende omstruktureres.

Akkommodation er en læreproces, der er knyttet til de forventninger individet har, og den finder kun sted, hvis et skema - dvs. de forventninger et individ har - ikke viser sig at være holdbart. Assimilation og akkommodation er en samtidig proces, hvor individet ikke spejler sig i omverdenen - *men i sine egne forventninger*.

Den læring der sker ved en adaptation skal føre til at individet opretholder eller genetablerer sin ligevægtstilstand (ekvilibrum). Det er den tilstand, et individ befinder sig i, når det er i stand til at opveje de forstyrrelser (perturbationer), som det udsættes for fra omverdenen, igennem sine egne aktiviteter.

At arbejde med opretholdelsen af denne ligevægtstilstand er ikke en statisk, men en dynamisk proces. Man kan f.eks. sammenligne med en cyklists balance på cyklen: hele tiden må vægten forskydes afhængig af vejens beskaffenhed, anden trafik, kurver og sving, og hele tiden må den fastsatte værdi for ligevægt ændres i takt med disse forskydninger.

Glasersfeld konkluderer: „Læring finder sted, når et aktivitetskema i stedet for at producere det forventede resultat fører til en forstyrrelse, og når denne forstyrrelse videre fører til akkommodation, som opretholder eller genskaber den mentale ligevægt“ (Glasersfeld 1995: 68).

Konsekvensen af ovenstående er, at viden ikke kan overføres. Vi konstruerer hver især vores viden, ud fra de skemaer vi har opbygget på et givet tidspunkt.

I en konstruktivistisk teori om erkendelse er det afgørende at få klargjort den sociale interaktions rolle. Altså: hvis individet er et lukket system, kan det så overhovedet påvirkes af sine omgivelser og i givet fald hvordan?

Virkeligheden er altid 'min' virkelighed, men det betyder ikke, at der ikke eksisterer nogen virkelighed uden for mig, men for mig er den fremmede virkelighed *mulighed*, dvs. jeg har kun adgang til den via sproget, tegnet, begrebet, erkendelsen eller via *min* brug af sproget, tegnet, begrebet eller erkendelsen.

Med hensyn til kommunikation giver det derfor mere mening at tale om 'forenelighed' (kompatibilitet) end '*sharing of meaning*': for at deltage i kommunikation er jeg nødt til at udtrykke mig på en måde, der er forenelig med de omgivelser, jeg kommunikerer med. Det handler altså ikke om, at man via sproget og kommunikationen skaber en virkelighed, der er 'ens' eller 'den samme'. Det handler om, at man igennem sproget og kommunikationen skaber en virkelighed, der er 'forenelig', som 'ikke kolliderer' med omgivelserne (Glasersfeld 1995: s. 137-143). Det der 'overlever' i kommunikationen, er altså det, der er foreneligt, kompatibelt. Den konstruktivistiske kommunikationsmodel kan derfor lidt populært udtrykkes i sætningen: „Du siger det jeg hører!“.

Læring i fokus - praktiske tiltag

Konkretisering af det konstruktivistiske læringsbegreb.

Det konstruktivistiske udgangspunkt for undervisningen er, at læring ikke er noget, man kan gøre ved nogen. Læring er elevens eget projekt, hvis den skal have forbindelse til og kunne bruges i hans eller hendes liv. At lære er at udvikle forbindelse mellem det man allerede ved og noget nyt, og det kan kun gøres af én selv. Læring betyder altså, at man ved hjælp af sine nyvundne kundskaber forandrer sit verdensbillede.

Hvordan skaber vi handlingsviden?

Læreren kan ikke overføre noget til eleverne - eller omvendt. Men det betyder ikke, at vi skal holde op med at undervise. Undervisning er én måde at sætte læring i gang på. Det er her læreren har mulighed for at 'forstyrre' eleverne, så der sættes nye tanker, ideer og følelser i gang. Men for at dette skal ske, må vi tilrettelægge undervisningen sådan, at eleverne får mulighed for, at bringe deres egne erfaringer, interesser og behov ind i klasseværelset (se f.eks. Dam 1995 og Dam 1997). I undervisning som den er eksemplificeret i indledningscitateret, er læreren i fokus. Læreren agerer, og eleverne reagerer: det er typisk læreren, der stiller spørgsmålene, og eleverne der svarer. I læring derimod er eleverne i fokus. Her stiller eleverne også spørgsmål til læreren og til hinanden. Derfor er det vigtigt at 'træne' eleverne i at stille spørgsmål - vel at mærke 'ægte' spørgsmål, og ikke spørgsmål, hvor alle kender svaret, hvis de har læst teksten. På den måde kommer ele-

vernes bidrag til at udgøre en kommunikativ ressource i undervisningen, og klasseværelset bliver til et socialt rum, hvor lærere og elever bidrager til en særlig socialpsykologisk og kulturel virkelighed. Men ikke nok med det! Ægte spørgsmål fører ud i den virkelighed, der ligger uden for klasseværelset. Denne virkelighed kan derfor inddrages i forhold til elevernes behov og interesser og bearbejdes i klasserummet.

Dette kan gøres på begynderniveau, hvor man for eksempel kan arbejde med eleverne og læreren som personer - i stedet for de endimensionelle 'begyndersystems-personer'. Efterhånden kan undervisningen tilrettelægges, så eleverne udforsker mere og mere af den virkelighed, der omgiver dem (se f.eks. Oliveira & Berggren 1996).

Hvordan skal vi så undervise?

En pædagogik der tager udgangspunkt i konstruktivistisk tænkning tvinges væk fra undervisning som blot og bar instruktion, hvor læreren gennemgår stoffet igen og igen, og så enten harcellerer eller bliver frustreret over, at en del af eleverne stadig ikke har lært det! En pædagogik med fokus på elevernes læring kommer til at råde over etnografiske kvaliteter, fordi den må fokusere på og forsøge at diagnosticere det, der er langt sværere at behandle, nemlig hvad der rent faktisk sker i klasseværelset. Som lærere må vi lytte, observere og høre begrundelser for at få et øget indblik i, hvad der foregår i hovedet på den enkelte elev og sammen med denne blive bedre til at vurdere, justere og udvikle. Det er i den forbindelse, man skal se interessen for pæda-

gogiske praksiskulturer, forskning i egen undervisning og teamsamarbejde (Poulsen 1998). Udgangspunktet er at al ægte udvikling er frivillig, og at man kun kan bidrage til andres udvikling ved at udvikle sig selv. Formålet er, at *vi hver især* bliver dygtigere til at give eleverne meningsfulde, instruktive anbefalinger til, hvad *de hver især* kan arbejde med for at blive bedre til dansk.

Drivkraften i dette arbejde - at vi som lærere udvikler vore kompetencer med henblik på at undervise eleverne, så de kan udvikle deres - er motivationen. Den overordnede udfordring, når vi står i klasseværelset, må derfor være: „Giver min undervisning eleverne lyst til og mulighed for at bruge sproget og lære mere dansk uden for skolen?“

Noter

1 Se i denne sammenhæng artiklen af David Little S. 12-16.

Litteratur

- Barnes, D.:** Fra samvær til læseplan. Kbh. Forum, 1977
- Dam, E.U.:** Konstruktivisme og autonom læring. i: *Pluridicta* 34. Odense. 1997.
- Dam, L.:** From Theory to Classroom Practise. Dublin, Authentik, 1995. (Learner Autonomy).
- Glaserfeld, Ernst von:** Cognition, construction of knowledge and teaching. i: *Synthese - an international journal for epistemology, methodologi and philosophy of science.* Volume 80. Holland, 1989 .
- Glaserfeld, Ernst von:** Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning. London, Falmer, 1995. (Studies in mathematic education series)
- Lauring, Palle:** To verdner. Kbh., Gyldendal. 1990.
- Kvan** nr. 54 – tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen. 19. årgang / August 1999. Århus dag- og aftenseminarium.
- Oliveira, G. & M. Berggren:** PBL i språkundervisningen. Om problembaserat lärande i teori och praktik. Stockholm, Natur och Kultur, 1996.
- Poulsen, S. C.:** De pædagogiske praksiskulturer er skolens fundament. Slagelse, MetaConsult, 1998. (Temahæfte T; 19)

Indlæringsstrategier

Det er vigtigt at træne brugen af strategier. Strategitræning fremmer anvendelsen af læringsstrategier. Effektivt strategiarbejde i undervisningen skal være eksplicit og synligt og ikke usynligt og implicit. Effektivt strategiarbejde skal desuden foregå som en integreret del af det øvrige arbejde og ikke ligge som særlige minikurser isoleret fra det øvrige arbejde. Lærerne må styrkes og trænes i at tilpasse, vurdere og overføre strategier til nye situationer og opgaver.

(Efter Oxford, 1995, s. 362. *Se titler s. 4*)