

Praktiske eksemplers betydning for erkendelse og handling i undervisningspraksis

Artiklen sætter fokus på praktiske eksemplers betydning for erkendelse og handling i uddannelsespraksis. Den bygger på empiriske erfaringer fra et undervisningsforløb på læreruddannelsen. Den analytiske del tager afsæt i Deweys pragmatiske epistemologi og i Maturanas og Varelas strukturalisme for at illustrere, hvordan praktiske eksempler kan "kobles" på den viden, skolen skal formidle, og hvordan læreren kan invitere og motivere eleven til læring. Til sidst beskrives prosocial læringspraksis, hvor de teoretiske og praktiske erfaringer integreres i en integrativ model, der illustrerer forskellige erkendelsesperspektiver, og hvordan viden om sig selv og omverden (re)konstitueres.

Baggrund

Artiklen sætter fokus på uddannelsespraksis og den rolle, praktiske eksempler har for aktørens erkendelse og handling, samt sammenhængen mellem teori og praksis, m. a. o. hvordan viden og læring konstitueres og re-konstitueres i uddannelsespraksis. Den er udformet som et resultat af et praktikforløb, der fandt sted på University College Nordjylland (UCN) og på CEPRA. Det er under evaluering af forskellige undervisningsforløb, at min nysgerrighed for at undersøge praktiske eksemplers rolle og funktion i uddannelsespraksis, blev vakt.

Viden og uddannelsespraksis

Artiklens fokus udspringer af antagelsen om, at det er alment kendt, at den teoretiske viden og undervisning fortsat er metoden par excellence i de professionelle skolars undervisningsplaner med *essentialismen* som dominerende tænkeform. Krav om videnskabsbaseret, dokumentation etc. i uddannelsespraksis med *positivistisk metode* og *teknisk rationale* udgør grundlaget for svaret på spørgsmålet: Hvad skal vi anse for viden, og hvordan skabes den? Ud over det er forskning på universitetet i vid udtrækning separeret fra praksis og fjerner videnskabelig tænkning fra praksis (Rasmussen 2003; Nielsen 2004; Schön 2001). Denne praksis inden for de forskellige uddannelsessektorer understreger, at der er en tendens til *akademisering* af viden, således at Rasmussen (2003: 5) beskriver denne form for viden som *dekontekstualiseret* og *abstrakt*. Når denne abstrakte videns kategorier og begreber overføres til praksis (gennem uddannelse etc.), giver disse praktikerne anledning til at lede efter, inddele og klassificere praksis (screene efter, diagnosticere, *instrumentalisere undervisning*¹ etc.), med store konsekvenser for aktørerne i den konkrete praksis. Idéen om uddannelse som *evidensbaseret praksis* er også kommet på dagsordenen, hvor der if. Biesta er en øget efterspørgsel efter evidensbaseret uddannelse, som if. fortalere for denne tradition

"(...) er den eneste egnede metode, der giver sikker evidens om "hvad der virker" (Biesta 2007: 3).²

I de senere år har den positivistiske tradition mødt kritik (Rasmussen 2003; Schön 2001), og begrebet *praksis* i

¹ Teksten med kursiv er min egen tilføjelse.

² Min oversættelse.

Pero Miskovic Larsen

Stilling og fag:
Psykologistuderende

Ansættelsessted:
Aalborg Universitet

socialvidenskaben, herunder undervisningspraksis, er kommet for at blive i diskussionerne - med alternativt svar på, hvordan mennesket, viden, tænkning, læring etc. konstitueres og re-konstitueres i den sociale praksis. If. praksisfilosoffen Theodore Schatzki (2001) har praksisbegrebet i stigende grad afløst begreber som *struktur, system, mening, livsverden og handling* som grundbegreber i social analyse (Brinkmann & Tanggaard 2007: 125). Den stigende interesse for praksisbegrebet har medført fremvækst af praksisteorier på tværs af discipliner, på trods af at der langt fra er enighed om, hvordan selve praksisbegrebet skal forstås. Dette kan betragtes som manglende konsensus om, hvad begrebet står for, og hvordan begrebet "praksis" kan forstås og anvendes af praktikerne i praksis. For eksempel taler man inden for læringsteoriene om *situert læring* (Lave & Wenger 1991) og *mesterlære* (Nielsen & Kvale 2004; Bisgaard & Rasmussen 2006), hvor det teoretiske rationale tager sit afsæt netop i praksis med forskellig fokus og modifikationer af det opnåede teoretiske rationale. En af hensigterne med denne artikel er at bidrage til belysning af disse aspekter i uddannelsespraksis.

Undersøgelsens teoretiske baggrund

Det teoretiske afsæt i artiklen er Deweys *pragmatiske epistemologi*, ud fra hvilken viden forstås som "a way of doing" (Biesta 2007: 13). Det centrale i Deweys teori er idéen om *erfaring*, som ikke skal forstås som bevidsthed eller mental bevidsthed, men henviser til transaktion af mellem levende organismer og deres omgivelser. Det, der er særligt ved disse transaktioner, er, at de udgør et dobbelt *relationsforhold*, der på den ene side beskriver, hvordan organismen, individet, handler ift. sine omgivelser, mens det på den anden side ligger under for samt lider af konsekvensen af dets egen adfærd, idet disse ændringer i omgivelserne indvirker på individet og adfærden. Denne proces benævner Dewey som *erfaring* (Biesta 2007: 13).

Hos Dewey er *viden* ikke derude, men er en forbundet relation mellem vores handling og dens konsekvens, hvor viden kan hjælpe os til at opnå bedre *kontrol*³ over handlinger - bedre i det mindste. Den anden vig-

tige pointe i Deweys teori er, at vi ikke behøver nogen viden eller information om verden, for at vi kan handle i den. Som levende væsner er vi if. Dewey altid aktive:

"(...) vi er simpelt hen altid allerede i transaktion med vores omgivelser" (Biesta 2007: 14).⁴

Dette syn er et udtryk for overvindelse af det traditionelle (dualistiske) skel mellem subjekt og objekt, som kendetegner positivistisk tradition. På dette punkt er Dewey på linje med både den såkaldte kulturhistoriske skole i sovjetisk psykologi (Johansen 2002) og livsfilosofi med bl.a. Heideggers og Merleau-Pontys helhedssyn på menneskets væren-i-verden (Tønnessvang 2001: 31).

Hvordan mennesket danner mening og betydning på baggrund af erfaring

Deweys ide om *tænkning i handling* bygger på, at vi kun lærer eller opnår nye vaner i de situationer, hvor transaktionen mellem organisme og omgivelser bliver afbrudt, m.a.o. sker læring, når ens handlingsforståelse midlertidigt bryder sammen: kontinuiteten brydes. Så længe transaktionen går som "smurt" - det er, når der er *koordination* mellem vores handling og forståelse - har vi tilsyneladende alle de vaner, vi behøver. I hverdagsprog handler det om situationer, hvor vi møder et problem, i Deweys terminologi "*indeterminate situations*" (Biesta 2007: 14). Da mennesket er et meningssøgende væsen, er denne tilstand uholdbar, og derfor er det nødvendigt at gøre noget for at få den genoprettet. For at løse problemet har vi if. Dewey brug for at finde en passende respons, som består af en række handlinger, som vil genoprette koordination. Der begynder læringsprocessen.

En af måderne, hvorpå vi kan finde den passende respons, er gennem *trial and error*, der ikke er den mest effektive måde til problemløsning, idet processen kan ende som irreversibel, dvs. at vi i det hele taget ikke er i stand at løse problemet. Den anden måde er gennem *udforskning* eller *inquiry* på et symbolsk niveau frem for gennem handling (Biesta 2007: 15). Det vil sige en kritisk eller refleksiv tænkning, men den vil kun være klar for os, når vi handler. Forstået på den måde,

³ Kontrol i betydning af: mulighed for at intellektuelt at planlægge og rette vores handling derhen, frem for fuldkommen mestrings af situationen (Biesta, 2007: 13).

⁴ Min oversættelse.

at tænkning, overvejelser, forestillinger etc. ikke alene kan løse problemet, vi er "tvunget" til at handle. Det centrale i denne symbolske handling eller *inquiry* er, at den ikke alene kan løse problemet, men det, den kan, er at gøre udvælgelsesprocessen for vores handlinger mere intelligent end i *trial and error*-tilfældet.

Ud fra ovenstående er *viden* bogstaveligt talt noget vi gør, og Dewey pointerer, at vi i begge tilfælde ikke lærer noget om verden "derude", men derimod belyser begge undersøgelsesformer påstande om forholdet mellem, hvad vi har gjort, og hvad der følger af det. Dette betyder, at undersøgelsesformerne kan fortælle os, hvad der har virket, men ikke *hvad der vil virke* (Biesta 2007: 16).

Transformeret til en professionel praksis betyder det, at vi skal være eksperimenterende både if. til målene, midlerne og til fortolkningen af de problemer, der adresseres. Pointen i Deweys praktiske epistemologi er, at evidensbaseret uddannelse forsyner os med viden om, hvad der virker eller har virket, men ikke viden om, hvad der *vil* virke. Den eneste måde, vi kan bruge denne viden på if. Biesta (2007: 18), er som *instrument* for at forstå en intelligent problemløsning, m.a.o. er løbende evalueringer nødvendige for at opnå kvalificerede problemløsninger i uddannelsespraksis.

Undersøgelsens metodiske baggrund

Metodologisk er undersøgelsen baseret på *løbende evaluering*⁵ i overensstemmelse med Folkeskoleloven fra 1993 § 13 stk.2. (Miller et al. 2007: 198). Mads Hermansen understreger, at det også er vigtigt, at både eleven og læreren ser tilbage på processen og indtager et metablik på læringskompetencerne: "Den gode undervisning er evaluerende. Man ser på mål for og midler til det, man har lært" (Aisinger & Lauritsen 2009: 2).

5. Man skelner mellem tre grundlæggende former for evaluering: *summativ*, *formativ* og *portfolio-evaluering* – en detaljeret beskrivelse af disse evalueringsformer findes i Miller, 2007:46, 209, 210

• Socialforskeren George H. Mead vil benævne disse strukturer som vores "I" (Josephs 2003: 160).

• Organisation er et synonym for "identitet". (Schilling 2007: 47). Dette svarer til Meads beskrivelse af vores "Me" (Josephs 2003: 159).

• Min tilføjelse.

• Processen associerer til Tønnesvangs beskrivelse af optimal frustration (2001: 165), og Vygotskys nærmeste udviklingszone (Øvreide 2004: 49). Schilling 2007: 42.

Undervisningsforløbet blev holdt for to klasser på læreruddannelsen ($n = 28$), hvor emnet var tre læringsperspektiver: behavioristisk, kognitivt/konstruktivistisk, og sociokulturel/virkomheds-teori med udgangspunkt i James' (2009) artikel om "Evaluerig, undervisning og læringsteorier".

Undervisningen var tilrettelagt således, at den ud over den teoretiske del også havde en case om et flygtningebarn, der skulle integreres i klassen. Casen skulle de studerende læse, inden de blev præsenteret for den teoretiske del og kort skulle beskrive, hvordan de ud fra den teoretiske viden og erfaring, de havde, ville løse opgaven. Efterfølgende blev der forelæst i de forskellige læringsteorier med løbende praktiske eksempler og i dialog med de studerende. Til sidst fik de studerende mulighed for at udfylde evalueringsskemaet. Evalueringsskemaet var opdelt i en kvantitativ del, med bl.a. spørgsmål, der omhandlede rammerne og udbytte af undervisningen. Den kvalitative del indeholdt både holdnings- og vurderingsspørgsmål, hvis formål var at undersøge de studerendes meninger, holdninger samt vurderinger af undervisningen som helhed, f.eks. "I hvilken grad oplevede du, at undervisningen var relevant for din praksis?" Ud over det kunne studerende frit give deres udsagn om f.eks. "Hvad var særligt godt ved undervisningen, og hvad skal ændres til næste gang?" og skrive kommentarer, idéer, forslag til forbedringer og betænkeligheder ift. rammer, udbytte eller indhold.

Evalueringen havde til formål at lave en faglig vurdering af både min egen præstation, dvs. om det ønskede mål var opnået, mulige forbedringer, samt om undervisningen havde tilført nye indsigter, der var relevante for elevernes praksis etc. Besvarelserne fra evalueringsskemaerne blev først samlet, hvorefter karakteristiske mønstre blev identificeret, og udvalgte passager gjort til genstand for analyse og fortolkning. Det empiriske materiale skulle bidrage til understøttelse af min antagelse om praktiske erfaringers generative indvirkning på erkendelse og handling i undervisningspraksis.

Jeg er bevidst om, at den begrænsede mængde data kan sætte spørgsmålstegn ved generaliserbarheden: er der

overensstemmelse med virkeligheden, er der overførselsværdi, eller er denne situation unik, hvilket til dels er overladt til læserens kyndige refleksion og vurdering.

Analyse og diskussion af empiriske resultater

I det følgende sammenstilles empiriske data og udtalelser fra elevernes evalueringsskemaer med teoretiske antagelser.

Den kvantitative undersøgelse viser en stor generel tilfredshed med undervisningen blandt eleverne. Af pladshensyn har jeg valgt primært at anvende den kvalitative del af undersøgelsen i analysen.

Et af de væsentlige mønstre i elevernes svar i spørgeskemaerne om "*hvad var særligt godt ved undervisningen, og hvad skal ændres til næste gang*" handler om organisering og strukturering af undervisningen: "Det var godt, at det var så logisk sat op, det at hver teori først var opdelt og derefter holdt op mod hinanden"; "Den fine kronologiske gennemgang og forklaringer"; "Der var en tydelig struktur, det var rigtigt godt. Jeg fik et større overblik".

Eksemplerne illustrerer og fremhæver på forskellig vis organiserings og strukturings betydning for elevens forståelse og erkendelse af det teoretiske materiale, der formidles i undervisnings-praksis. If. den tyske professor Meyer er bl.a. struktur og mangfoldighed i metoder vigtige for den gode undervisning: "Læreren skal have en begrundet struktur for undervisningen. Han skal vide, hvad der er meningen med det, han sætter eleverne i gang med (...)" (*Aisinger & Lauritsen 2009: 2*). Med andre ord er det vigtigt at indhold og forventninger er klare, og at der tages individuelle hensyn. Mads Hermansen bruger "landskabet" som metafor for at beskrive det samme. Han pointerer, at stoffet skal tilrettelægges, så det folder sig ud som et landskab, og jo flere bakketoppe eleven kommer over, jo flere kompetencer tilegnes (*Aisinger & Lauritsen 2009: 2*).

Den anden del af undersøgelsen har fokus på indholdet, mere specifikt er der tale om: "kommentarer, idéer, forslag til forbedringer, betænkeligheder ift. rammer, udbytte eller indhold".

Det viser sig, at selvom undervisningen bygger på en case, efterlyser eleverne flere eksempler fra praksis: "Det var dejligt, at vi fik en case, så vi fik virkeligheden med".

Men der er også idéer og forslag til forbedringer af undervisningen: "Det ville være godt at komme med flere eksempler eller situationer, hvor teorierne er i brug: Så er det vigtigt at tale langsommere, måske gentage nogle af formerne flere gange, for at vi bedre fanger det". Ud over det fremkommer, at variation i undervisningen kan skabe bevægelse i elevens motivation og interesse for emnet, som beskrevet af en af eleverne: "Foregik i et roligt tempo, og stod i kontrast til Lenes undervisning – dejligt med afveksling, (...)".

Ifølge professor Jens Rasmussen har hver undervisning sine kvaliteter, og han understreger, at tilegnelse af værdifuld viden i undervisningen ikke udelukkende sker gennem formidling af fakta. Det er både-og. Rasmussen pointerer: "(...) eleverne skal have mulighed for at bruge deres teoretiske viden i sociale kontekster og stille overraskende spørgsmål, hvor de udfordrer hinanden" (Hansen 2009: 1).

Dette er identisk med Fibæk Laursens fordring om, "(...) at eleverne skal have brug for at praktisere netop det de skal lære" (2004: 159) i et klasseværelse på et symbolsk plan, eller "inquiry" i Deweys term, der danner grundlag for refleksion og senere afprøvning i praksis. Med andre ord er *dialog* om emnet nødvendig, således at andres meninger og betydninger vækker *genklang* eller *eksistens i mig og mine i deres*, så vi kan forbinde dem med tidligere og nye meninger og betydninger - dette sætter læring i gang.

Undersøgelsen "Elementer i god skolepraksis – De gode eksempler" (2004) er nået stort set til samme resultater som denne undersøgelse. Rapporten af-dækker, hvad der kendetegner de skoler, der er højt præsterende, m.a.o. var man interesseret i at undersøge undervisningens effekt, et begreb som Fibæk Laursen benævner "*virkningsfuld undervisning*" (2004: 159). Undersøgelsen viser, at bl.a. *strukturen, velvalgt indhold og lærerens evne til undervisningsdifferentiering* er central, og at den effektive lærer løbende føl-

ger op på sin egen undervisning gennem f.eks. logbøger (Mehlbye & Ringmose 2004).

Analysen af undersøgelsen bekræfter min antagelse om, at praktiske eksempler har betydning for elevernes forståelse af den viden (teoretisk), som skolen formidler, men også at struktur, emnets relevans og undervisningsdifferentiering fremmer elevernes erkendelse og forståelse af den teoretiske viden. Spørgsmålet er, hvordan "kobling" mellem teori og praksis på et erkendelsesmæssigt plan finder sted i undervisningspraksis?

At koble sig på og motivere til fornyelse af elevens forståelse

Med inspiration fra Maturana og Varela vil jeg beskrive, hvordan mennesker erkender den ydre verden ud fra deres egen struktur. Kernen i teorien er, at mennesket og menneskeskabte, sociale systemer forstås som organisatorisk lukkede, såkaldt *autopoietiske systemer*. Dette betyder, at Maturana forkaster muligheden for, at ydre påvirkninger (determinatorer) kan forandre og opretholde sådanne systemer, men det er kun *selvrefleksion*, der kan varetage disse funktioner (Schilling 2007: 41). Oversat til artiklens formål betyder det, at læreren ikke kan forandre elevens tanker, viden etc., men derimod kun *invitere* og *motivere* til forandring, hvorefter eleven i kraft af egen *selvrefleksion* skaber den ønskede forandring. Spørgsmålet er, hvordan læreren på en optimal måde kan fremme denne selvrefleksion hos eleven?

I analysen af menneskets erkendelsesproces skelner Maturana mellem *struktur*⁶ og *organisation*⁷. Organisation fremtræder (relativt⁸) *stabil*, mens struktur hele tiden forandrer sig *dynamisk*. På den måde repræsenterer de en komplementær enhed, og når der er overensstemmelse mellem organisation og *struktur*, oplever den enkelte person sig selv som en harmonisk personlighed (Schilling 2007: 46-49). Teorien giver et bud på, hvordan læreren kan koble sig på elevens

allerede eksisterende struktur og invitere og motivere eleven til at handle på elevens egen *organisation*.

Ifølge Maturana og Varela eksisterer muligheden for organisatoriske forandringer kun, når man kobler sig strukturelt sammen med eleven *via sproget*, og dermed forstyrrer eleven til selv at forandre sin organisation. Den eneste måde, hvorpå eleven indtager en *selvrefleksiv position*, er, når læreren etablerer en situation, hvor eleven kommer i en observatørposition til sig selv, dvs. *inviteres til at beskrive og sprogliggøre sig selv eller sin forståelse af virkeligheden*. Den strukturelle kobling betyder ikke, at læreren (u)kritisk accepterer alle elevens beskrivelser og forståelser af en given situation, men tværtimod udfordrer eleven, således at elevens struktur bringes i en "konstant" *dialogisk* bevægelse. Denne bevægelse skal være *optimal*: bliver den for massiv, vil elevens organisation disintegrere, dvs. en helt ny identitet kan opstå, som i nogle sammenhænge kan være både ønskelig og hensigtsmæssig. I modsat fald er der risiko for, at der er mangel på motivationsgrundlag for organisatoriske forandringer hos eleven⁹ (Schilling, 2007: 64), med katastrofale følger for individet. Når undervisningsforløbet er optimalt, vil strukturelle forandringer vise sig i tre former: i det eleven *gør* og *siger*, og i elevens refleksionsproces. Spørgsmålet er, hvilken fremgangsmåde der er den optimale for at frembringe dette hos eleven?

Intervention og metode

Som allerede beskrevet, er kunsten at bringe forstyrrelse i elevens oprindelige forståelse af emnet/problemet, og dermed invitere eleven til selvrefleksion med henblik på, at der sker fornyelse i elevens forståelse af sig selv og andre. Denne selvrefleksion opnås bedst ved at invitere og motivere eleven til at beskrive og sprogliggøre sin egen opfattelse af emnet. Det er her, de praktiske eksempler, elevens erfaringer med virkeligheden etc., finder deres fulde retfærdighed i undervisningspraksis. Man arbejder ud fra elevens aktuelle forståelse, færdigheder, vaner - i Deweys brede forstand kultur - tidligere oplevelser og interesser, frem mod den forståelse, som eleven stræber mod at opnå. Processen svarer til f.eks. Vygotskys nævnte *nærme-*

6 Socialforskeren George H. Mead vil benævne disse strukturer som vores "I" (Josephs 2003: 160).

7 Organisation er et synonym for "identitet". (Schilling 2007: 47). Dette svarer til Meads beskrivelse af vores "Me" (Josephs 2003: 159).

8 Min tilføjelse.

9 Processen associerer til Tønnesvangs beskrivelse af optimal frustration (2001: 165), og Vygotskys nærmeste udviklingszone (Øvreide 2004: 49).

ste udviklingszone. På denne måde kan den viden, som skolen tilbyder (teoretisk viden), "kobles på" et mentalt (kognitivt) og sprogligt niveau og anvendes senere af eleven i dennes hverdagspraksis. Lærerens rolle er at koble sig på, udforske og afklare elevens forståelse og gennem dialogen bringe forstyrrelse i elevens oprindelige *punktuationer*¹⁰ eller forståelse af virkeligheden. Disse forstyrrelser "tvinger" eleven til selv at reflektere, udforske, etc. - med andre ord, læreren *relativerer* eksisterende forståelse, skaber tvivl, modsætninger, dilemmaer, etc. hos eleven. På den måde kan læreren "berige" de hverdagsbegreber, som eleverne allerede kender, med faglig viden, og kan "nemmere" opnå det, skolen ønsker at formidle, dvs. teoretisk viden, og leve op til uddannelsesmæssige normative krav. Det centrale i denne proces er, at emnet ikke kun bliver en del af undervisningen, men rækker derimod ud over klasselokalerne, idet der i undervisningen indgår praksiselementer, frem for at eleven kun skal forholde sig til genstande på en abstrakt - symbolsk - måde. Som udtrykt af en af eleverne: "Det var dejligt at vi fik en case, så vi fik virkeligheden med". Og fremskridt kan ses, hvis eleven begynder at betvivle eller ændre sin oprindelige antagelse, som f.eks.: "(...)Jeg fik et større overblik". Den intersubjektive ramme (dialogen) udgør grundlaget for meningsfuld forståelse af sig selv og omverdenen, hvor den subjektive oplevelse kan have en objektiv betydning, m.a.o. får emnet, eleven undervises i, en samfundsmæssig dimension.

Den prosociale læringspraksis

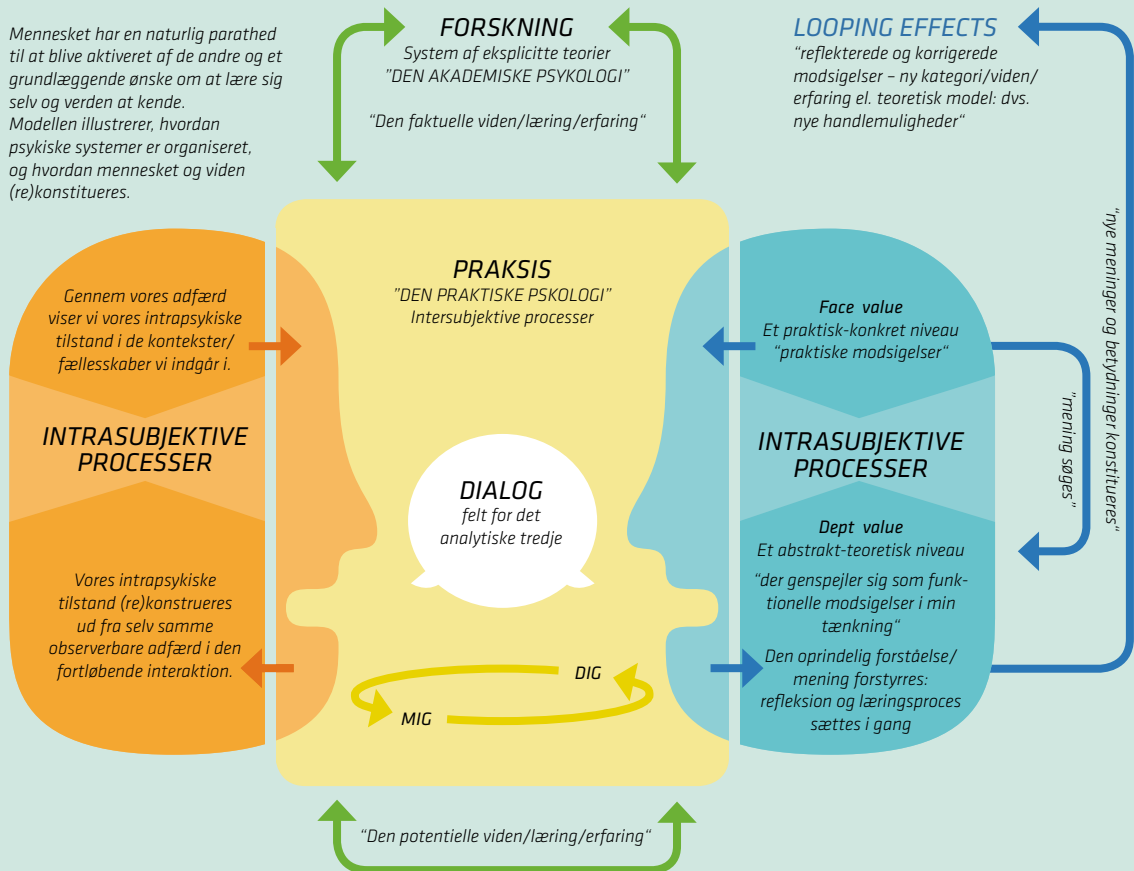
De teoretiske rammer og empiriske data, der er anvendt i artiklen, udgør grundlaget for konstruktion af en integrativ model, som jeg har valgt at benævne *den prosociale læringspraksis*. Set fra denne position er verden ikke bestemt som almene kategorier og klassifikationer ud fra nogle én gang for alle definerede mønstre eller strukturer, og subjektet er ikke isoleret fra omgivelserne, men er i en transaktion, hvor viden om sig selv og verden if. Von Foerste genereres gennem erfaring: "If you want to know, act" (*Schilling 2007: 33*). Denne proces er forenelig med Hackings *looping effect of human kinds*:

"Inventing or moulding a new kind, a new classification, of people or of behaviour may create new ways to be a person, new choices to make, for good or evil. There are new descriptions, and hence new actions under a description." (*Hacking i Brinkmann 2005: 774*)

Denne *dialektik* mellem subjekt og omverden er forenelig med bl.a. Dewey og Merleau-Ponty. Dialektikken kan kun brydes på et analytisk plan, og erfaring kan anses som vaner, kulturer etc., hvor både subjekt og omverden udvikler sig samtidigt som *subjekt-i-verden*. Læringsmekanismen er mødet med den usikre situation eller forstyrrelsen i elevens oprindelige forståelse, skabt af lærerens invitation og motivation til at ændre vaner og betydninger hos eleven. Processen svarer til Schöns beskrivelse af *refleksion-i-handling* (*Schön 2001: 67*), i relation til artiklens formål betyder det, at både lærer og elev bliver forskere i en given undervisningspraksis. Tænkning, i denne sammenhæng, indgår som eksperimenterende anvendelse af ideer og hypoteser, begreber og teorier som en (re)konstitueringsproces af den usikre situation. Illustrativt er disse intra- og inter-personlige processer vist i figur 1, hvor præfikset *pro-* i denne sammenhæng henviser til øget fokus på det sociale. I modellen er der vist to forskellige former for intra-psykiske processer hos deltagerne. Intentionen er at illustrere, at disse psykiske processer kan beskrives forskelligt, afhængigt af hvilken teoretisk platform man opererer fra, og på hvilket abstraktionsniveau analysen foretages.

¹⁰ Schilling 2007: 42.

Mennesket har en naturlig parathed til at blive aktiveret af de andre og et grundlæggende ønske om at lære sig selv og verden at kende. Modellen illustrerer, hvordan psykiske systemer er organiseret, og hvordan mennesket og viden (re)konstitueres.



På flere områder illustrerer modellen de forskellige almenpsykologiske aspekter: Først og fremmest at mennesket har en naturlig parathed til at blive aktiveret af "de andre", hvor vi alle samtidigt er observatører for hinanden og os selv. Socialforskeren George H. Mead udtrykte det således:

".. human beings always relate to themselves through the gazes and reactions of others" (Brinkmann 2005: 777).

Med andre ord skabes personens *selvbillede* ud fra *relationen*, hvor enhver psykisk funktion først finder sted som *en kollektiv og social aktivitet* (interpsykisk funktion), og derefter som individuel aktivitet, i form af et indre middel til tænkning (intraspsykisk funktion). Set i relation til erfaring, der ud fra den pragmatiske position er handlingsbaseret, konstitueres den først som

interpsykisk, før den bliver til viden og færdigheder på det intrapsykisk plan. Ud fra dette perspektiv udgør socialt samspil (relationen), handling og konversation (dialog) grundlaget for fælles forståelse, erkendelse, læring og udvikling. Med andre ord: Viden om os selv og verden (re)konstitueres i den sociale praksis, hvor handling og sprog knytter mening og betydning sammen. Den viden, der fastholdes i sprog, kategorier, teorier, modeller osv., indeholder den mening, der er tiltænkt aktørerne i den samfundsmæssige sammenhæng, dvs. repræsenterer videns objektive dimension. Set i lyset af ovenstående repræsenterer *den prosociale læringspraksis* forbindelsen mellem det semantiske (det, der siges) og det pragmatiske (det, der gøres), der på *komplementær vis* (re)konstituerer vores viden om os selv og verden. I denne praksis er metoder, teorier og teknologier kun supplement til disse indbyggede (immanente) naturlige "teknologier" eller meningsfulde værdier.

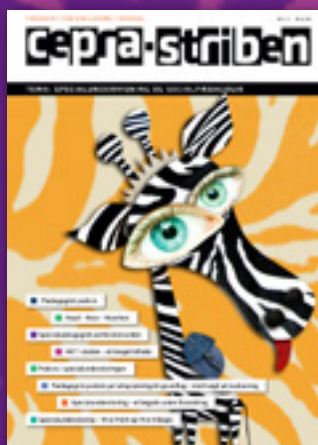
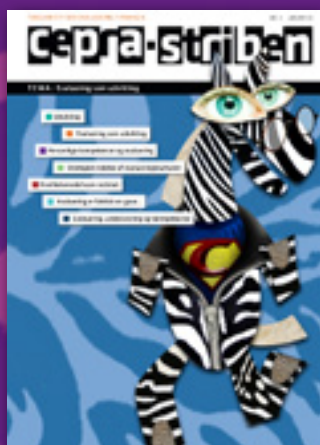
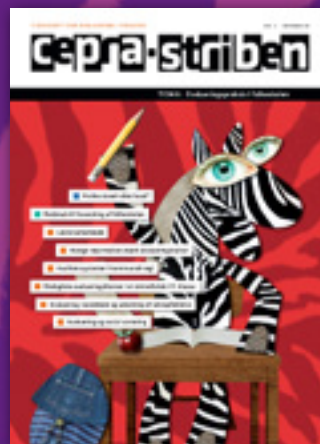
Referencer

- Aisinger, P.P. & Lauritsen, H. (2009): "God læring kræver struktur". I: *Folkeskolen*.
<http://www.folkeskolen.dk>
- Biesta, G. (2007). "Why "What works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research". I: *Educational Theory*, vol. 7, No. 1: 1-22.
- Bisgaard, N. J. & Rasmussen, J. (2006): *Pædagogiske teorier. Værløse: Billesø & Baltzer*.
- Brinkmann, S. (2005): "Human Kinds and Looping Effects in Psychology – Foucauldian and Hermeneutic Perspectives". I: *Theory and Psychology*, vol. 5(6): 769-791.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2007): *Psykologi, Forskning & Profession*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Breakwell, G., Hammond, S. & Fife-Schaw, C. (2002): *Research methods in psychology*. London: Sage.
- Coolican, H. (2004): *Research methods and statistics in psychology*. London: Hodder Arnold.
- Hansen, J. Tønnesvang (2001): *Selvet som rettedhed – en teori om noget af dét, der driver og former menneskeliv*. Århus
- N: Klim
- Hansen, T. (2009): "Variation i undervisning giver resultater". I: *Folkeskolen*.
<http://www.folkeskolen.dk>
- James, M. (2009): "Evaluering, undervisning og læringsteorier". I: *Ceprastriben*, Nr. 4.
- Johansen, B. S. (2002). "Virksomhed, Bevidsthed, personlighed". København: Hans Reitzels Forlag
- Josephs, I.E. & Ribbert, H. (2003): "Where Is 'The Other' in the self? Multiplicity, Unity and Transformation of the Self from a Developmental Standpoint". I: Brüne, M.; Ribbert, H.; Shiefelhövel, W.: *The Social Brain*. Chichester, England: Wiley: 153-167.
- Kruuse, E. (2007): *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Laursen, P. Fibæk (2004): *Den autentiske lærer*. København: Nyt Nordisk Forlag A/S.
- Love, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mehlbye, J. & Ringmose, C. (2004): "Elementer i god skolepraksis – De gode eksempler". Undervisningsministeriet: Gennemført af SFI, DPU og AKF.
- Miller, T. & Bodil C. (2007): *Pædagogisk evaluering - en grundbog*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Mullen, J. E. (2006): "Hvor mange af jer har hørt begrebet evidensbaseret praksis?"
<http://www.dpu.dk/everest>
- Nielsen, J. (2004): "Curriculum og erfaring - et spændingsfelt for klinisk psykologisk supervision". I: *Nordisk Psykologi*, Vol. 56 (2): 155-176.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2004): *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, O.V. (2003): "Viden i praksis - om forskning som praksisudviklingsforskning". I: *Nordiske Udkast*, nr. 1: 3-26.
- Schilling, B. (2007): *Systemisk supervisionsmetodik*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Schön, D.A. (2001): *Den reflekterende praktiker*. Århus: Klim.
- Vygotsky, L.S. (1982): *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Øvreide, H. (2004): *At tale med børn*. København: Hans Reitzels Forlag.

Afslutning

Artiklen har rettet fokus på praktiske eksemplers betydning for erkendelse, samt sammenhæng mellem teori og praksis i undervisningspraksis. Undersøgelsen viser, at løbende evalueringer er nødvendige, og at evidensbaseret praksis kun kan give os kvalificerede svar på/om, hvad der har virket, men ikke hvad der vil virke. Denne erfaring kan ikke løse kommende problemer, men kvalificerer os derimod til at gøre professionel problemløsning mere intelligent. Strukturelle koblinger giver læreren mulighed for at koble sig på elevens oprindelige forståelse af sig selv og omverdenen. På den måde inviterer og motiverer læreren eleven til en selvrefleksiv udvidelse af egen videnshorisont. Denne proces finder sted på to planer med dialog som den metodologiske grundsten. Handling udgør epistemologisk essens, og den prosociale læringspraksis viser os, hvordan man kan kigge på uddannelsespraksis med forskellige (teoretiske) optikker, hvor vi som

professionelle undervisere bliver i stand til at forstå de problemer, som vi ikke har forstået før, eller at se problemer, som vi ikke har set før. Resultatet af dette bliver, at vi er i stand til at forestille os, at eksisterende muligheder for handling træder frem i en ny form, som vi ikke kunne forestille os før.



Ønsker du at abonnere på tidsskriftet kan du bestille det online på www.dafolo-online.dk.

Husk at oplyse navn, adresse, ansættelsessted og EAN nummer

Tidsskriftet koster 125,- ved bestilling af et enkelt nummer og 460,- ved bestilling af fire numre.

Henvendelse om cepra-sriben Tidsskrift for Evaluering i Praksis rettes til mail: yvm@ucn.dk eller på tlf.: 70235003



cepra-striben

