

Læringens uundgåelighed

- en erfaringsbaseret grublen over læringens (u)muligheder

Der er noget næsten uhyggeligt banalt over det, svaret på spørgsmålet om, hvordan læringen gøres uundgåelig. Det var en art søgen efter den hellige gral for mig i nogle år. Gralssøgningen startede og sluttede i forbindelse med helt igennem markerede og konkrete små episoder.

Vejen herhen

Det startede en sommerdag i 2006. Jeg var på sommerskole blandt venner i det systemiske miljø, og Diane Whitney foredrog. Det var godt alt sammen, næsten alt for godt. Alle var rimeligt enige, og mens hun foredrog om morgendagens udfordringer, sad de fleste tilhørere og nikkede indforstået til hinanden. Mine tanker gled lidt. Hen mod læring, pædagogik og didaktik. Hvad jeg selv havde gang i som underviser. Ikke i uvilje gled tankerne derhen, det havde blot været en lang uge. Hendes ord flød rundt i lokalet, og ind i mellem også gennem min bevidsthed. "How to make peace inevitable", smuttede så pludselig forbi. Inevitable? Er det ikke uundgåelig? Om at gøre freden uundgåelig!? Uundgåelig, skægt ord. *Hvordan gøres læring uundgåelig?* Ikke noget med mere eller mindre læring, øge sandsynligheden for læring. Ikke noget med målelige eller umålelige parametre. Uundgåelig! Slut!

Der gik fire år med et hav af mellemregninger, forsøg på at regne den ud. Alle interessante, og alle mislykkede, hvad uundgåeligheden angår. Forsøg på at omgå transferproblematikken, hvor læringen skal overføres fra undervisningskontekst til organisationskontekst. Læringskontrakter, konstruktion af alternative positioner, dekonstruktion og læringsansvar. Jeg læste amerikansk pragmatisme, særligt John Dewey, og erfaringsbegrebet i pragmatisk forstand kunne noget, kunne jeg se. Men der var ikke hul igennem.

Så en forårsdag i 2010 på et vandrehjem i Aalborg. Pause i undervisningen. Tankerne flød atter engang lidt rundt (anes der et mønster her?). Noget jeg lige havde læst om kvantemekanik. Og i ét besynderligt klarsyn stod svaret på læringens uundgåelighed. Klart, sikkert og uden tvivl. Men svaret var yderst banalt, og på ingen måde særligt. Men det lyder da af noget ikke sandt, sådan at have fundet svaret på spørgsmålet om læringens uundgåelighed?

Jeg stod så der i forårssolen. Sammen med Werner von Heisenberg og ubestemthedsrelationen. Den siger om visse fænomener på atomart plan, at flere værdier ikke kan bestemmes med uvilkårlig nøjagtighed. Bestemmes en partikels placering i rummet med stor nøjagtighed (ved at "fryse" den, som at tage et billede), kan dens retning og hastighed ikke bestemmes. Og omvendt, skal vi kende hastighed og retning, kræves der en udstrækning, og følgelig kan vi ikke bestemme positionen. Det ene udelukker det andet. Ubestemthed er en del af naturen, og ikke blot indskrevet som menneskelig uformåenhed.

Hvad har det med læring og uundgåelighed at gøre? Intet, bortset fra en metaforisk inspiration.

Undervisningens ubestemthedsrelation

I undervisningssammenhæng kan vi opstille to former for potentielle bestemtheder. Første potentielle bestemthed er aktivitetens virkning på modtageren. At kunne den lille tabel, at tegne brugbare tagkonstruktioner, at anvende spørgsmålstyper. Anden potentielle bestemthed er undervisningens aktivitet, det vi gør, det der sker, her lige midt i undervisningssituationen. Et foredrag om den lille tabel, en tegning af tagkonstruktioner eller et skema over spørgsmålstyper.

Undervisningens ubestemthedsrelation er, at vi ikke som undervisere kan råde over en bestemthed i begge potentielle bestemtheder på én gang. Vi kan ikke både bestemme, *hvad* der skal læres, og bestemme *hvordan* der skal læres. Vi kan ikke på samme tid være sikre på, at noget skal læres, og at det skal læres på denne måde. Når vi bestemmer hvad der skal læres, kan vi ikke samtidig (med sikkerhed) bestemme hvordan. Og omvendt; når vi bestemmer hvordan, kan vi ikke samtidig (med sikkerhed) bestemme, hvad der rent faktisk læres. Hurra for Heisenbergs partikler.

Det kunne også formuleres således: Hvis jeg som underviser er loyal overfor, at nu skal vi lave denne øvelse, så må jeg stille mig åben og undersøgende overfor, hvilken læringseffekt det har på deltagerne. Hvis jeg omvendt ønsker en bestemt effekt – en bestemt kompetence opøvet – så må jeg stille mig åben overfor, at adgangen til denne kompetence kan være mere mangfoldig, end den aktivitet jeg aktuelt manifesterer.

Lad os få syntaksen i orden:

Bestemthed 1: Effekten. Nu skal I lære dette, så må vi se, hvad vi skal lave, for at I kommer til det.

Bestemthed 2: Aktiviteten. Nu gør vi dette, så må vi se, hvad I lærer.

Illustrative eksempler

Klassisk bestemthed 1: Effekt-bestemthed. Når man i de tidlige skoleklasser skal lære den lille tabel, er man som underviser nødt til at stille sig på den første bestemthed, effekten. Der er ikke så mange varianter af den lille tabel. Den skal læres. Det forhold, at den skal læres, og at der på forhånd er et bestemt svar, gør læringen potentielt undgåelig. Det er muligt for eleven at afvise læringen. Som ansvarlig underviser må man ty til varianter, fordi ikke alle lærer på samme vis. Læringen kan altså afvises, når læringens effekt er bestemt. Ikke at det sker som en regel (og heldigvis for det), men det kan ske. Derfor de mange læringsstile, som jo netop handler om det. Der er en bestemt ting at lære, en bestemt effekt, og kan du ikke lære det på den ene måde, så kan du (måske) lære det på den anden måde.

Klassisk bestemthed 2: Aktivitet-bestemthed. Når man træder ind i en coachingsession, og lad os sige en bestemt én af slagsen, såsom en eksplicit narrativ samtale, så placerer coachen sig nødvendigvis i aktivitets-bestemtheden. Det er ikke en samtale i en bestemt retning eller med et entydigt specifikt mål. Det entydige er, at samtalen foregår ved anvendelse af narrative samtaleteknikker. Coachen kan på forhånd erklære ikke at vide, *hvad* der kommer ud af samtalen, men *at* der faktisk kommer noget ud af den.

Groft sagt kan det vel hævdes, at i logisk-teknisk-rationelle sammenhænge, vil effekt-bestemtheden typisk herske. Der findes én og kun én korrekt måde, at beherske den lille tabel på. Derfor må vi undersøge, hvilken af de mange måder at lære den lille tabel på, der fungerer bedst for denne elev. Vi kan ikke på samme vis hævde, at der udelukkende findes én måde at have narrative samtaler på, men vi kan sige, at denne samtale fik ét konkret forløb. Derfor må vi undersøge, hvad der faktisk kom ud af det. Der skulle ikke komme noget bestemt ud af det, men der kom noget ud af det.

Vi kunne så hævde, at hvor effekt-bestemtheden typisk passer til logisk-rationelle sammenhænge (hvor det overhovedet er muligt at definere en rigtig-forkert effekt), så passer aktivitet-bestemtheden bedst til sociale ikke-rationelle sammenhænge.

Ikke desto mindre er det lettere at finde eksempler på, at billedet er langt mere mudret. Eller eksempler på, at underviseren ofte vil komme i situationer, hvor der nødvendigvis skal træffes et valg mellem de to bestemtheder. Her er et par stykker:

En skoleklasse har projektarbejde i geografi. En gruppe har valgt Grønland som emne. Lad os så antage, at deres gruppearbejde brænder ganske og aldeles sammen. Uenigheder, brudte aftaler, overspringshandlinger og splid. De lærer intet om Grønland. Underviseren

opdager disse forhold relativt sent i forløbet og står nu med et valg mellem de to potentielle bestemtheder: Enten insistere på effekt-bestemtheden ("lære noget om geografi") og dermed gøre projektarbejdet til en fiasko (måske læreren endda er fristet til tilnærmelsesvis at lave arbejdet for gruppen, så de ender med et rimeligt produkt til præsentationen for forældrene). Eller flytte indholdsblikket fra "Grønland" til "projektarbejde" og sammen med eleverne undersøge, hvad der skete, da gruppearbejdet brændte sammen. Og hvad de konkret lærte af det! I sidstnævnte tilfælde vil det være uundgåeligt for eleverne at lære noget, men samtidig har underviseren givet afkald på, at det skulle være Grønland, der var læringens genstand.

Et andet eksempel. Marte Meo er en pædagogisk metode, der tager udgangspunkt i en værdsættende tilgang. Gennem videofilm af eksempelvis en interaktion mellem en mor og hendes barn, forsøger pædagogen ved visning af filmsekvenser at bringe de positive og virkningsfulde dele af interaktionen frem for moderen. Det værdsættende (lære af bedste erfaringer eller de konstruktive undtagelser) og videofilmen, vil jeg antage, at Marte Meo-konsulenten vil betragte som centrale og uundværlige. Lad os så gøre det tankeeksperiment, at vi er på et hold af kursister, der er i færd med at lære Marte Meo-metoden. Lad os dertil sige, at en kursist finder metoden særdeles interessant, men har kraftige anfægtelser ved den langsommelighed, der ligger i at videofilme, udvælge sekvenser, markere disse sekvenser og så videre. Altså en interesseret og nysgerrig kursist med centrale anfægtelser. Underviseren skal nu møde denne kursist og kan ikke slippe for at skulle placere sig i undervisningens ubestemthedsrelation. Enten skal underviseren insistere på brugen af video, og dermed risikere, at kursisten afviser metoden/læringen. Eller også skal underviseren sammen med kursisten undersøge, hvilken (relevant) læring der kunne springe ud af kursistens anfægtelser. Det kunne eksempelvis være at optone det værdsættende element og undersøge, hvilke elementer fra kurset, som kursisten har oplevet mest bevægelse ved, og derefter forsøge at personliggøre en passende værdsættende metode eller tilgang. Vi kan fint antage, at kursisten vil opleve sig imødekommet, men prisen er altså, at underviseren skal slippe videoen som en bestemthed.

Marte Meo-eksemplet rammer ind i et interessant felt. Der findes både et teknisk-rationelt element og et socialt ikke-rationelt element. Jeg forstår på kenderne af metoden, at det ganske enkelt ikke er muligt at vige fra kravet om videofilm. Uden dét, intet Marte Meo. Altså kunne vi sige, at aktiviteten at filme og værdsættelse som didaktisk præmis, er teknisk integrerede elementer i selve metoden. Effektens bestemthed; du skal lære (og tåle) at filme, du skal lære at udvælge sekvenser efter et værdsættende parameter, og du skal lære at bringe disse elementer i spil på en bestemt måde. Hvis vi antager, det er tilfældet, så er det sådan, det er. Lige som den lille tabel. Underviseren kan ikke skrive under på eksamensbeviset, uden disse elementer har været med, og uden at eleven har vist sig duelig dertil.

Men flytter vi perspektiv fra underviseren til eleven (hende med anfægtelser på videofilm), har hun så ingenting lært? Jo vist har hun det, hun har bare ikke lært det, hun skulle. Eller,

hun har ikke lært alt det, hun skulle for at kunne modtage beviset. Hun kan gå fra kurset med oprejst pande, og erklære: ”Nok har jeg intet Marte Meo-bevis, men jeg har en lært en masse om den værdsættende tilgang, om mine præferencer for hastighed og tempo i omsættelighed og meget mere, og det er jeg meget tilfreds med”. Altså aktivitetens bestemthed, også selvom effektens bestemthed nødvendigvis måtte hævdes af underviseren.

Pudsigt nok har man indenfor dele af systemteorien og indenfor de mange varianter af ressourceorienterede og værdsættende tilgange netop hævdet princippet om, at forudsigelige effekter af konkrete handlinger aldrig er mulige i sociale systemer. At årsag-effekt sammenhænge nok er mulige i tekniske systemer, såsom billiardkugler eller brobyggeri, men ikke i sociale og relationelle systemer. Det har ført til en række dogmer omkring forandring, udvikling og læring, såsom ”tilpas forstyrrelse”. At et system ikke kan instrueres til en bestemt ændret adfærd, men at systemet som et hele kan forstyrres, og så må vi efterfølgende undersøge, hvilken effekt forstyrrelsen havde.

I helt tilsvarende ånd er Peter Lang blevet citeret for følgende meget fine sætning angående systemers forandring:

”All you can do is tickle it, and see how it jumps”.

Med undervisningens ubestemthedsrelation kunne vi stjæle denne læresætning og dele den op i de to mulige og gensidigt udelukkende principper:

*You can either say: ”Jump” and see if they do, or
you can tickle them, and see how they jump!*

Så her er et spørgsmål at gruble over:

Kan kurser og uddannelser, der hævder et postmoderne, systemisk eller socialkonstruktionistisk udgangspunkt, og som i sit undervisningsindhold har læresætninger som ”instruktion er principielt umuligt”, ”vi kan ikke forandre, kun forstyrre” eller ”all you can do is tickle it, and see how they jump”, kan de på samme tid med dette indhold, gøre andet end at stille sig i aktivitetens bestemthed? Hvis disse pointer aktualiseres eksemplarisk i læringsrummet, bliver pointerne i sig selv ikke umulige at formidle til kursisterne, sådan i bestemt form?

Enten/Eller

Læringen kan altså gøres uundgåelig (eller bestemt), hvis læringseffekten ikke gør krav på at være bestemt. Så *intet er gratis*. Prisen for læringens uundgåelighed er, at jeg som underviser ikke kan råde over, hvad der læres. Og omvendt: Hvis jeg vil, I skal lære noget

bestemt, må jeg klø på med så mange sideordnede aktivitetsformer, som tiden og mine inspirationskilder tillader det.

Tillad mig for en sikkerheds skyld at bemærke, at det er uundgåelighed vi taler om. Visheden eller sikkerheden, set fra et underviserperspektiv. Ofte, heldigvis, lykkes vi med at undervise i noget bestemt, og dette bestemte får den tilsigtede virkning. Hurra for det. Men ikke hver gang og til alle tider. Bestræbelsen med læringens uundgåelighed har netop været at undersøge, hvordan det ville se ud, hvis der faktisk skulle være vished for læring.

De gange jeg har foredraget om dette emne, har jeg oplevet en pudsigt modvilje i forhold til, at der indgår et "enten-eller". En nærmest automatiseret søgen efter, om det ikke kan være et "både-og". Og det kan der ikke! Jeg tror, det er selve den sproglige konstruktion "enten/eller", der byder nogle mennesker imod, mere end hvad det er en konstruktion for. I mangfoldighedens og de mange samtidige perspektivers navn, lyder "både-og" rarere end "enten-eller". Det lyder rarere. Men se, hvad er det nu lige, det er et "enten-eller" for? For bestemtheder, for en afgrænsning. Et "både-og" i denne sammenhæng ville være, både at gøre aktiviteten bestemt og at gøre effekten bestemt. Hele pointen i denne artikel er, at det kan man ikke, det er et falsk løfte. Tilbage står så muligheden for et "hverken-eller". I den store mangfoldigheds navn; at opløse det hele ved at sige, at hverken aktiviteten eller effekten behøver være bestemt. Men hvad er det så vi taler om? Vi gør et eller andet med henblik på et eller andet? Det er decideret absurd.

Så dermed er jeg i mål med min søgning efter læringens uundgåelighed. Læringen er uundgåelig, såfremt underviseren stiller sig radikalt i første bestemthed; aktiviteten. "Nu skal vi lave noget, som jeg har bestemt. Jeg ved ikke, *hvad* I lærer af det, men jeg ved, *at* I lærer noget". Det, vi så må undersøge efter aktiviteten, er, hvad I så lærte af det.

Alternativet, effektens bestemthed, lyder: "Nu skal I lære den lille tabel. Jeg ved endnu ikke, hvordan I skal lære den, men jeg ved, at I skal lære den". Det må vi så undersøge med en test: Lærte de den lille tabel eller ej? Hvis ikke, må vi gøre noget andet, end vi gjorde før.

Præmissen for hele denne argumentation og konklusion er – som skrevet nogle linier højere oppe – at intet er gratis. Det lyder jo umiddelbart ærgerligt, men lad os gøre det til et aktiv: Alt hvad vi gør har en virkning!

Undervisningens ubestemthedsrelation beskriver umiddelbart et gensidigt udelukkende forhold, hvad angår underviserens perspektiv og ansvar. Enten stiller underviseren sig i aktivitetens bestemthed, og lader effekten være ubestemt (med efterfølgende refleksion over hvilken læring), eller også stiller underviseren sig i effektens bestemthed (med efterfølgende vurdering/måling af, om virkemidlerne virkede!).

Det gensidigt udelukkende er altså inde i knolden på underviseren. I hendes didaktiske indgang til den undervisningsaktivitet, der skal til at løbe af stablen, må der nødvendigvis træffes et valg. For kunne "både-og" gøres gældende, ville hun jo ikke sige: "I dag skal I

lære den lille tabel, og jeg ved allerede, at I lærer den således, som jeg på forhånd har bestemt”. Det ville være at gøre både aktivitet og effekt bestemt. Den går bare ikke!

Så vogt jer for det, kursister og studerende. Vogt jer for undervisere, der fortæller, at begge dele kan være bestemte. Hold underviserne oppe på denne ubestemthedsrelation. Hvis der i annonceringsmaterialet står ”deltagerne mestrer efter kurset spørgeteknikker”, så er det jo et løfte om, at undervisningen baseres på effektens bestemthed. I er blevet lovet en bestemt effekt, og så må underviseren sørge for, at lærer I det ikke på den ene måde, så gør I det på den anden måde. Som var spørgeteknikker den lille tabel. For ellers får man vel pengene tilbage, ikke sandt?

Fra et didaktisk perspektiv gælder altså denne lille tabel:

	Effekten er ubestemt	Effekten er bestemt (Bestemthed 1)
Aktiviteten er ubestemt	(A) Læringens vilkårlighed (hverken-eller)	(B) Læringens undgåelighed (enten-eller)
Aktiviteten er bestemt (Bestemthed 2)	(C) Læringens uundgåelighed (enten-eller)	(D) Læringens uvilkårlighed (både-og)

I tabellens **felt B** (bestemt effekt, ubestemt aktivitet) er læringen undgåelig. Aktiviteten er alene ét middel, og en bestemt effekt er målet. Vi må derfor vurdere aktivitetens effekt kvantitativt: Lærte de det eller ej? Eller hvor godt lærte de det? Vi holder effekten kvantitativt oppe imod intentionen. Det, vi typisk kalder evaluering. Læringen er undgåelig, fordi den principielt kan afvises (selvom vi antager, at den indfinder dig, når vi først har fundet den rette aktivitet).

I tabellens **felt C** er læringen uundgåelig. Aktiviteten bærer sin egen berettigelse. Vi må derfor vurdere aktivitetens effekt kvalitativt: Hvad lærte du? Vi holder effekten kvalitativt oppe imod aktiviteten. Det kunne vi kalde revaluering (at give aktiviteten fornyet værdi). Læringen er uundgåelig, fordi vi ikke kan afvise den (vi lærte noget, men måske ikke det vi skulle).

Tabellens **felt D** er i henhold til denne artikels logik en umulighed. Påstanden har netop været, at der må optræde et enten/eller. Når felt D er medtaget, er det fordi, den ikke desto mindre optræder derude. Det kunne være den sorte skole, hvor noget bestemt skal læres på

en bestemt måde. Det kan også være i kursuskataloget, hvor der under et givet kursus både er angivet indhold, form og udbytte. Gad vide, hvad dette løfte bygger på? Derfor bliver læringen uvilkårlig (i forstanden "udenfor viljens herredømme"). Den kan ikke binde sig til de vilkår, der optræder, eftersom vilkårene er uløseligt paradoksale.

Endelig er der **felt A**, som jeg i lang tid under skrivningen af denne artikel har betragtet som en teknisk og logisk umulighed. Men nu er jeg sgu blevet i tvivl. Man kan vel ikke både lade aktiviteten og effekten være ubestemt? Den tanke har dog strejft mig, at det kunne beskrive forestillingen om den fri leg. Der, hvor vi ikke leger noget helt bestemt, hvor legen og dens præmisser former sig sammen og samtidig, eller ganske enkelt smelter sammen. Hvor vi ikke leger med henblik på noget, men ganske enkelt bare leger. Der er derfor ingen intention (i al fald ingen ekspliciteret intention, andet end selve tilstanden "at lege"), og der er intet behov for vurdering. Der er måske nok en effekt, men i legen vil vi ikke have andet end et retrospektivt blik på effekten. Effekten er altså ubestemt. Det er legen også i den forstand, at vi opfinder den, mens vi leger. Der kunne altså argumenteres for, at legen hverken sætter aktivitet eller effekt bestemt. Eller også er legen "uden for kategori", altså uegnet til at forstås i bestemtheder og ubestemtheder? I begge tilfælde gælder det, at vi kan omtale de to ubestemtheder som læringens vilkårlighed. Ikke som tilfældighed, men netop vilkårlighed; at læringen binder sig til de ubestemte vilkår, der ikke desto mindre manifesterer sig gennem aktiviteten.

Men altså; her slutter min gralssøgning. Betragt venligst feltet C i tabellen. Der står jo "læringens uundgåelighed". Ikke at felt C er finere end felt B, men det giver kun mening at tale om uundgåelighed i forbindelse med "aktivitetens bestemthed". "Jeg ved ikke, hvad du lærer, men jeg ved, at du lærer noget".

Eller hvad? Jeg rammes af en pludselig og meget ubehagelig indtrådt tvivl. Feltet C, uundgåeligheden, hvor læringen vurderes ved at revaluere, altså ved at spørge "hvad lærte du", i stedet for at måle "om du lærte det" eller "i hvilken udstrækning du lærte det".

Så: "Hvad lærte du?"

Sæt nu der svares: "Ingenting!"

Den relevante erfaring

Den var straks værre! Her stod jeg kækt og hævdede, at med aktivitetens bestemthed kunne jeg udstikke løftet: "Jeg ved ikke, hvad du lærer, men du lærer *noget*". Kursisten kommer hjem og bliver spurgt "hvad lærte du så", og det er muligt at svare "ingenting". Her troede jeg, at muligheden for at afvise læring, alene lå i effektens bestemthed. Ikke godt. Har alle årene, tankerne og de foregående sider været skønne spildte kræfter i jagten på uundgåeligheden?

Kan det handle om perspektiv? De gensidigt udelukkende bestemtheder var fra underviserens perspektiv. De omhandler, hvad underviseren kan tillade sig at stille som et løfte. Fra kursistens perspektiv, eller måske endda fra aktivitetens eller relationens perspektiv, ser det da anderledes ud?

Jeg har artiklen igennem, stillet mig i underviserens position. Hvad nu hvis jeg tænker mig selv som kursist? Hvornår har jeg helt og aldeles ikke lært noget?

Jeg kommer i tanke om en episode efter et seminar med én af de større pinger, vistnok om kreative møder. På vej fra seminaret talte jeg med en anden deltager, der hævdede, at det havde været en stor skuffelse. Der havde intet nyt været under solen, og hun havde intet lært(!) Jeg var egentlig enig i, at der intet nyt havde været, men jeg kunne ikke dele konklusionen. Jeg var, om ikke begejstret, så dog så godt tilfreds, at jeg fandt gebyret og den investerede tid alle ressourcerne værd. Hvorfor? Fordi jeg havde suget til mig om alt muligt andet end netop kreative møder. Formidlingsformer, nogle spændende øvelser, en for mig ukendt måde at skabe levende interviews på. Og meget mere. Der havde været al mulig læring og inspiration for mig, blot ikke om kreative møder. Eller måske endda også om kreative møder, men ikke på den måde det var intenderet. Og én gang til: hvad vidste jeg om, hvad der var intenderet?

Intet er gratis. Jeg oplevede en god nytte af seminaret. Min skuffede medkursist tog jo også noget med, nemlig hendes skuffelse eller manglende indfrieede forventninger. Så "intet er gratis" så forskellig ud for hende og jeg, men sætningen gælder ikke desto mindre.

Det gælder netop også, når effekten er bestemt, og jeg som kursist ikke lærte det, jeg skulle. Lærte jeg så ikke noget? Nja. I henhold til forventningen eller løftet (i dag skal vi lære om kreative møder), så gjorde jeg ikke. Men intet er gratis. Eller, alt har en virkning. Kreative møder, den lille tabel, læring eller ej, på hvilken måde påvirkedes jeg af denne aktivitet? Med anden eller sekundær værdi, med skuffelse eller hvad?

På spørgsmålet "Hvad lærte du i dag?" ville hun svare "Ingenting". På samme spørgsmål ville jeg svare "øvelser, formidlingsformer og en ny måde at interviewe på". Så er vi lige vidt?

Nej! Det er alene et spørgsmål om virkningens væsen. Hun overser noget, hvis hun mener, hun ingenting har lært (forstået som udeblivelse af virkning). Er virkningen ikke nye og spændende perspektiver, så er det bare noget andet. Genkendelser eller opdagelser af, hvad der keder. Eller virkningen kan være, at du begynder at beskæftige dig med noget andet, som i dit stille sind virker mere relevant. Det skete jo faktisk for mig, til foredraget med Diane Whitney i 2006. Var jeg blevet eksamineret i hendes foredrag, havde jeg givetvis dumpet, for jeg kunne ikke huske det. Var hun en dårlig foredragsholder? Var jeg en uvorn kursist? Næ, ingen af delene. For mig, lige dér, var hendes ord blot ikke relevante i relation til hendes formål og forventede effekt. Det kan hverken hun eller jeg gøre ved. Så jeg gjorde noget andet, lod tankerne glide. Indtil ét af hendes ord alligevel gled relevant sammen med min aktualitet. Inevitable! Havde hun ikke sagt det, og havde jeg ikke gjort

noget andet end at lytte efter, var jeg formentlig ikke kommet på udsagnet ”læringens uundgåelighed”. Eller var jeg? Men vi kan konstatere, at vi kan aflæse hele denne lille situation således: Foredraget havde en konkret virkning på mig, der gjorde, at det ikke fremstod relevant. Derfor gjorde jeg noget andet. Et ikke-planlagt eller intenderet sammenfald mellem hendes ord og min aktualitet havde en virkning, der gav mig en meget relevant erfaring, som jeg stadig trækker på. Aktiviteten blev relevant for noget. Ikke for hvad den skulle (i den udstrækning Diane Whitney havde placeret sig i effektens bestemthed), men for noget andet. For noget meget relevant. En erfaring, der har formet mange senere erfaringer i mit liv.

Nøgleordene i denne genfortælling er ”erfaring” og ”relevans”. Jagten har været sat ind på læringens uundgåelighed, der blev fundet, og måske igen betvivlet. Fundet ved at gøre aktiviteten bestemt og dermed effekten ubestemt (underforstået: tilstede, men ikke bestemt). Betvivlet fordi det er muligt at svare ”ingenting” på spørgsmålet om, ”hvad lærte du så i dag?”

Men se; fokus har været rettet så stift på bestemtheder og ubestemtheder, og på uundgåelighed, at selve stammen – læring – nærmest er blevet forbigået som begreb i artiklen. Jeg vil ikke vikle mig ud i lange knudrede udredninger af begrebets mange mulige facetter og definitioner, men dog anføre dette som en påstand:

Begrebet læring er i sproget bundet så meget op på en genstandsforståelse, som vi ikke bare kan vikle os ud af. I næsten al anvendelse af begrebet læring, underforstår vi læring som en proces, hvori noget eksternt skal internaliseres. Der er noget udenfor mig, jeg skal bringe ind i mig. Således er begrebet læring indlejret i en solid kulturel metafor, der opererer med en genstand. Bemærk denne genstand i spørgsmålet ”*hvad* har du lært?”. Det betyder ”hvilken ekstern genstand har du internaliseret?”

Med en sådan implicit anvendelse af begrebet, vil vi aldrig kunne finde ind til en uundgåelighed, da en internaliseringsproces altid vil være mulig at afvise eller undgå.

I stedet for at kæmpe for en anden grundlæggende forståelse af læring, kan vi vælge ganske enkelt at undgå begrebet og i stedet finde et passende alternativt begreb. Dette begreb er erfaring.

Erfaringsbegrebet er ikke helt lig hverdagsanvendelsen af ordet. Oftest opfatter vi erfaring, som rygsækken, som summen af vores oplevelser. Altså bagudrettet. Men lad os hertil lægge mulighed for, at en erfaring også kan være fremadrettet. At vi kan skabe erfaringer. Ikke en hvilken som helst erfaring, hvilket er selvfølgelig, men en relevant erfaring.

Lad os så definere læring alene ud fra erfaringsbegrebet:

læring (def.): En erfaring, der kvalificerer fremtidige erfaringer

Det er relativt åbent formuleret. Det, vi gør nu, skal gøre noget bedre - i fremtiden. Der skabes en forbindelse mellem nu og fremtiden ved at anvende begrebet erfaring begge steder.

Formelt set i forhold til uundgåelighedsambitionen, ser det jo lyst ud. Spørgsmålet er nu ikke "hvad har du lært?" (med muligheden for at sige "ingenting"), men i stedet "hvilken erfaring har du haft?" Til dét spørgsmål kan der ikke svares ingenting. Man kan ikke ikke have haft en erfaring. Tilbage står alene, om erfaringen kan siges ikke at kvalificere til noget som helst. Altså, om en erfaring kan være helt og aldeles irrelevant?

En frisk påstand er, at al erfaring er relevant. Spørgsmålet er alene, hvad det er relevant for. Nogle gange kan det være relevant for noget meget lidt hensigtsmæssigt eller endda for noget decideret uhensigtsmæssigt. Men en erfaring af total ligegyldighed, altså hvor intet er blevet gyldigt, hvor intet skel overhovedet er blevet sat, findes det? Findes den erfaring, der ingen virkning har haft på nogen eller noget, overhovedet? Er det så en erfaring?

Når vi siger erfaring, der skal kvalificere (og undlader at sige læring), så trækker vi sproget i en anden metaforisk retning, end læringsteorien traditionelt gør. For her er ingen genstand. Hele transferspørgsmålet, hvordan vi flytter det lærte fra én kontekst til en anden, er væk, eller i det mindste radikalt forandret. For der optræder ikke noget dét!

Man hører tit, at *"det er først, når du har fået kørekort, at du skal til at lære at køre i bil"*. Jeg agter ikke at revse landets køreskoler, men lad os for eksemplets skyld antage, der er noget om snakken. Så kan vi tørt konstatere, at erfaringen "at gå i køreskole" ikke er (tilstrækkeligt) relevant for den fremtidige erfaring at køre bil. Men, hvad har den så været relevant for? Tja, den har i al fald været relevant for at bestå teoriprøve og praktisk prøve. Hvis vi antager alt dette, så dukker et par relevante evaluerende spørgsmål op:

- Hvad måler teori- og køreprøve, hvis de ikke måler evnen til at føre bil?
- Hvordan kan køreskolens undervisning i højere grad blive relevante erfaringer, med henblik på at kvalificere den fremtidige erfaring, at køre bil?

Eksemplet med køreskolen illustrerer, at vi naturligvis må stille et krav om, at relevansen af en given undervisningserfaring skal maksimeres (i den udstrækning erfaring peger på noget bestemt), og at målestokken for denne maksimering er den fremtidige erfaring. Eksemplet med foredraget illustrerer, at al erfaring er relevant, det er blot et spørgsmål om, hvad det er relevant for.

Konklusionens undragelighed?

Titlen på denne artikel var ment dobbeltydelig. På den ene side bestemt og kantet, ved at tale om uundgåelighed. På den anden side spænder undertitlen ben for al bestemtheden

ved at karakterisere artiklens form som grublerier. Så hvad blev bestemt, og hvad forblev ubestemt?

Læringens uundgåelighed blev fundet. Eller rettere: der er blevet opstillet en konstruktion, hvori det giver mening at tale om læringens uundgåelighed. Prisen var, at så kan vi ikke råde over, hvad der læres. Til gengæld blev det problematiseret, om det nu alligevel holder? Kan læringens ikke altid principielt afvises, så længe den bærer på en gestandsforståelse? At vi skal eller kan lære *noget*.

Men så droppede vi genstanden og lod erfaringen træde i læringens sted. Forestillingen blev at betragte den erfaring, vi står overfor eller midt i, som en kvalificerende erfaring mod fremtidige erfaringer. En løs, men meget anvendelig formulering. Den betoner bevægelsen mod en emergerende relevant erfaring i stedet for genstanden. Derfor må vi have øje for relevans og ikke en selvstændig måling af, om læringen har indfundet sig. Derfor forsvinder eller formindskes problemet med transfer, for der er ikke noget at flytte. Problemet bliver til et spørgsmål om, hvad dette vi gør nu, bliver relevant for? Hvordan vi skal indrette os næste gang, så det bliver mere relevant, så det i højere grad kvalificerer.

Måske er det mest vidtløftige med denne bevægelsesorientering med erfaringsbegrebet, at det udviser adskillelsen mellem læringskonteksten og praksiskonteksten. Hvorfor ikke gøre sætningen universel, uanset kontekst? Hvorfor ikke altid have den med i baglommen: Hvordan konstruere denne erfaring, så den kvalificerer fremtidige erfaringer?

bakdal.dk

klaus@bakdal.dk

2785 6422