

Bjørgen, Ivar A.: **Ansvar for egen læring**. Trondheim: Tapir forlag, 1995.

Anmeldt af *Gerda Kraft*, Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.

Ivar Bjørgens "Ansvar for egen læring" (AFEL) har skabt genklang i store dele af den danske pædagogiske verden og nyder stor bevågenhed i den undervisningspolitiske. Den synes at fremstå som svaret på problemer med at administrere uddannelser i overensstemmelse med tidens kvalifikationskrav. Bjørgen går til angreb mod alle kendte dårligheder i undervisningssystemet, men først og fremmest mod den uselvstændighed (indlærte hjælpeløshed) og den deraf følgende afhængighed af "hjælperne" (lærere), der produceres i skolevæsenet - fremmet af passiviserende undervisningsformer.

"Ansvar for egen læring" fremstår som et forsøg på at give forskningsmæssig, teoretisk dokumentation for pædagogisk udviklingsarbejde. Første del af bogen intenderer at give det teoretiske grundlag for udarbejdelsen af en speciel AFEL-pædagogik, mens sidste del er en rapportering fra et udviklingsprojekt, der udviser væsentlige AFEL-træk. En af bogens intentioner er således at skabe tættere forbindelse mellem det, der udvikles i forskningsmæssig sammenhæng og det, der sker i klasseværelset. Jeg skal senere vende tilbage til denne problemstilling, men i første omgang kommentere bogens metaforik og retorik.

Indledningsvis slår Ivar Bjørgen fast, at det er nødvendigt a priori at godtage to kendsgerninger for at give mening til AFEL:

Man må for det første godtage eksistensen af den fri vilje (indeterminismen). Det må man for at kunne antage, at der findes intentionelle (selvinitierede) handlinger, og antagelsen af intentionalitet er på sin side nødvendig for at kunne tilskrive individet ansvar. Herudfra bliver "Målet for AFEL forskningen ---- å finne hvilke faktorer som virker hemmende og hvilke som fremmer sunn selvinitiert læringsvirksomhet".

For det andet må det godtages, at årsagen til de ændringer der finder sted, når vi lærer noget, er kognitive processer: "Dette innebærer -- at kognitive processer er årsak til de materielle (kroppslige) endringer ved læring som vi logisk regner med selv om vi ikke enda kan identifisere dem." De konsekvenser, Bjørgen drager heraf, er at læring altid består af tænkning og at læringsprocessen må forstås (radikalt?) individualistisk.

Med disse forudsatte antagelser er scenen sat for AFEL-retorikken. Givet intentionaliteten og de læringsforårsagende kognitive processer som de grundlæggende agenter, må læring med nødvendighed bestemmes som "egenaktivitet". Fra "egenaktivitet" sluttes umiddelbart til "arbejde", herfra til "erhverv" og videre til "professionel erhvervsudøvelse". Ansvar for egen læring forudsætter herefter professionelle elever, og skolen anskues så som en virksomhed befolket med professionelle erhvervsudøvere: "Begrepet AFEL blir her brukt som betegnelse på denne yrkesvirksomheten, og "den profesjonelle student" er betegnelse på den som har nådd et høyt nivå i utøvelse av denne virksomheten".

Holdbarheden i denne slutningsrække turde være tvivlsom. At kalde enhver form for egenaktivitet for arbejde giver ikke megen mulighed for at skelne mellem forskellige aktiviteter, hvori vi er virksomme: arbejder jeg, når jeg strækker mig? arbejder spædbarnet, når det ryster ranglen? Lige

så nivellerende er de følgende led i slutningskæden, at arbejde er erhvervsarbejde: jeg kan godt udføre et arbejde - fx vaske op eller luge i haven - uden at det sker på erhvervsmæssig basis.

Erhvervsmetaforen er imidlertid en nødvendig forudsætning for indførelsen af Bjørgens professionsmetafor. Men - professionel erhvervsudøver bliver man sædvanligvis først, når man har tilegnet sig sit fags kompetencer, har lært sit håndværk. For at blive professionel skal man være uddannet, have "stået i lære". Kan en skoleelev/en lærling være en professionel sådan - eller er hun en, der stiler mod at blive professionel udøver af sit fag? Begynder en skoleelev som lærling i elevfaget med det sigte at blive professionel elev når læretiden er udstået? Og hvornår er den det? Eller er det mon sådan, at alle mennesker i kraft af konstant egenaktivitet er potentielt professionelle fra fødslen? Hvordan manifesterer spædbarnets spædbarnsprofessionalisme sig - og hvordan skelner man det professionelle spædbarn fra det uprofessionelle?

Der er andre uklarheder forbundet med professionsmetaforen. Professionel praksis er sædvanligvis defineret af en række kvalifikationer, der anvendes med henblik på tilvejebringelse af et bestemt resultat, et produkt. Det er formodentlig en definition, Bjørgen ville anerkende i forbindelse med den professionelle elev. Professionelle kompetencer udfoldes sædvanligvis inden for rammerne af en arbejdsplads/en virksomhed, og Bjørgen mener da også, at skolen bør betragtes som en virksomhed, der ved hjælp af professionelle medarbejdere skal skabe et produkt. En virksomhed tager råvarer ind, de professionelle medarbejdere bearbejder dem og virksomheden sælger produktet. Hvilken status har eleven så i erhvervs-professionsmetaforen? Er hun en råvare, der skaber sig selv til "produkt", skaber hun professionelt sig selv? Skaber eleven (som professionel medarbejder) et produkt, skolevirksomheden kan sælge, eller er hun virksomhedens salgbare produkt?

Denne metaforenes uigennemskuelighed slår også igennem, når lærerrollen skal bestemmes. I tråd med virksomhedsmetaforen skal de professionelle elever udøve deres profession under ledelse af en arbejdsleder, en funktion der tilskrives læreren. Og her udvides så spillerummet for metaforene til idrætsverdenen, idet træneren føres frem som en anden mulig model for læreren. Bjørgens begrundelse for disse modelvalg er, at det ud fra dem er klart, at det er de ledede og de trænende, der skal gøre arbejdet: de er midlerne til afskaffelse af skoleskabt afhængighed og uselvstændighed. Yderligere har Bjørgen den ekstra trumf som argument for sit valg af lærermodeller, at de er de foretrukne i progressive og uddannelsesorienterede virksomheder. Det er inden for disse rollemodeller, "den professionelle lærer" kan udvikles.

Men igen er det tvivlsomt om analogierne holder. En erhvervsvirksomhed er en social enhed, hvor medarbejderne kontraktligt er forpligtede på at realisere virksomhedens mål. Inden for idrætten møder de deltagende frivilligt op for at realisere selvvalgte individuelle eller fælles mål. Det er i forhold hertil, lederen eller træneren kan gøre sit arbejde. Skolen deler ikke disse grundlæggende karakteristika. Elever er ikke kontraktligt forpligtet i forhold til skolen og dens produktionskvote på samme måde som medarbejderen i en erhvervsvirksomhed. Ej heller er deltagelse i undervisning frivillig og baseret på selvvalgte mål som det er tilfældet i idrætsudøvelse.

Bjørgen har som en af sine intentioner at skabe videnskabeligt grundlag for udviklingsarbejde i undervisningssystemet. Som det forskningsmæssige grundlag for AFEL refereres der til læringsforskningens resultater, viden og teori, som der hersker bred enighed om. Hvilke konkrete resultater, hvilken viden og teori det er, bliver aldrig rigtig klart, idet det er "-- et udvalg av læringsforskning, særlig innenfor moderne kognitiv teori, samt forskning innenfor tenkning og

problemløsning --- og hvor referansene ikke altid er lette å angi." Det fremgår dog at traditionelle læringsteorier (associations- og effektteorier) er ufuldstændige, fordi de kun bekymrer sig om læringsresultatet, ikke om læringsprocessen. Det er den mangel, Bjørgen råder bod på ved at postulere eksistensen af den fri vilje og læringsforårsagende kognitive processer.

I Bjørgens gennemgang af grundlaget for AFEL-tænkningen er der dog ikke meget at hente til forståelse af den specielle pædagogik, der skulle kunne udledes af tilføjelsen. Til gengæld giver rapporteringen fra det projekt, der skal illustrere en tilnærmet operationalisering af AFEL-principperne, ret håndfaste antydninger af, hvor den praktiske del af AFEL-pædagogikken henter sin inspiration. Det altoverskyggende tema i operationaliseringen er: stringente og detaljerede målfastsættelser, stringent og detaljeret planlægning og stadig evaluering af målopfyldelse.

Operationaliseringen peger således direkte mod en behavioristisk læringsforståelse og bringer minder om taksonomitænkningens store dage i 60'erne. Det er da også derfra argumentationen hentes: den præcise målformulering (med evalueringskriterier) optræder som hovedmotivationsfaktor ud fra den antagelse at præcis beskrivelse af det, der forventes lært, og klare kriterier for, hvornår læringssekvensen er succesfuldt afsluttet, fremmer læringsmotivationen.

Selve AFEL-projektet har naturligvis også mål. De er udtrykt i 10 kriterier for den professionelle elev, der "Uten at det altid går klart fram hvor (de) har sin begrunnelse, er --- relatert til læringsforskning i videste forstand." De fem af kriterierne peger mod elevens metakognition. Eleven skal fx have kundskab om sine egne læreprocesser, om hvor man finder kilder, om samarbejde med andre, om mål og kriterier for læring, om hvordan læringsresultatet skal fremstilles. Hvad "kundskab om --" føjer til at kunne bruge et bibliotek, at kunne samarbejde, at kunne skrive en rapport eller en stil står hen i det uvisse. Det er fx ikke til at vide, om det at opnå kundskab om egne læreprocesser, er en læreproces, der igen kræver "kundskab om--" etc.

Ud over disse kundskaber skal AFEL-eleven kunne kontrollere sin arbejdstid, se relevansen af sin arbejdsindsats, udnytte sin kreativitet, være motiveret og have selvtillid. Vanskelighederne i at opfylde disse kriterier diskuteres, og de tilskrives i høj grad ydre forhold. Dog kan f.eks. motivationen opretholdes, hvis eleven tilegner sig gode arbejdsvaner, og selvtilliden kan styrkes af, at eleven selvstændigt kan vurdere sit arbejde og dermed gøre sig uafhængig af lærerens vurdering.

AFEL-tænkningens succes måles naturligvis på at eleverne kommer til at opfylde disse kriterier. Evalueringen af det aktuelle udviklingsprojekt viser, at anstrengelserne har båret frugt: eleverne siger selv, de har tilegnet sig AFEL-egenskaber og de mere objektive tests bekræfter dette. Dog viser der sig et for Bjørgen uforståeligt resultat: de klarer sig ikke bedre end andre ved traditionelle prøver.

Blandt de forklaringer, Bjørgen har på det, er at disse ikke er et godt mål for læring og at forsøgsarbejdet har været så kontroversielt, at den fulde effekt ikke er opnået. Dog er det et resultat, der også giver Bjørgen anledning til at "lure på", om forholdet mellem vilje og handling er så ligeud, som AFEL forudsætter.

En anden forklaring kan man fristes til at tro, er at læring i traditionel forstand slet ikke er af væsentlig betydning for AFEL-pædagogikken. Set i lyset af den faktiske (foreløbige) udformning af AFEL bliver disse kriterier for dygtige, selvstændige elever nemlig tvetydige. Især viser vanskelighederne sig i målsætningsdiskussionen: en god AFEL-elev har naturligvis frihed til,

ansvar for og evne til at fastsætte egne læringsmål. Det kunne betyde, at læringsmål - i samsvar med at læringsforståelsen er radikalt individualistisk - må være individuelle. Bjørgen ser ikke dette som et problem, men diskuterer dog vanskelighederne med at evaluere opfyldelsen af dem.

På den anden side: når Bjørgen præsenterer AFEL's væsentligste bidrag til udvidelsen af traditionel læringsteori, siger han, at den ligger i forståelsen af, at elevens meddelagtighed i udvælgelse og accept af læringsmålet er afgørende for læringsresultatet: kun når eleven er delagtig i målsætningen kan "den lærende selv gøre læringsopgaven til sin, akseptere den og tage ansvar for den, og bruge hele sin vilje, intelligens og utholdenhed til å gennemføre den". I "delagtighed" synes der at ligge en modifikation af individualismen. Og når det kommer til kriterierne for den gode AFEL-elev og til den praktiske udformning af pædagogikken er det målenes gennemskuelighed, der er i centrum. Og de mål er ikke sat af eleven. Det må så formodes, at AFEL-pædagogikkens opgave er at få eleven til at acceptere og tage ansvar for de mål, andre har sat og bruge hele sin vilje, intelligens og utholdenhed til at realisere dem.

Måske handler AFEL da slet ikke primært om læring, læringsteori etc, men mere om disciplinering videreudviklet til selvdisciplinering. Det, eleven bliver ansvarlig for, er udviklingen af bestemte personlighedstræk, der gør hende egnet til under egentvang at gøre det, andre vil have hende til. Om end det ikke fremgår i udviklet form, gør noget lignende sig gældende for "den professionelle lærers" egenudvikling.

Af bogens afsluttende kapitler fremgår det også, at hovedsigtet med reformerne er udviklingen af en skole der er målrealiserende og kvalitetssikrende og som kan producere agenter til det globale vidensmarked og den globale konkurrence. For sådanne agenter er motivation, selvtillid og evnen til at acceptere og tage ansvaret for realiseringen af anonyme kræfters mål væsentlige. Er det til den målsætning hele professionsretorikken knytter an? Er det en rent funktionalistisk uddannelsesforståelse, fremført under dække af individuel selvstændiggørelse og frigørelse legitimeret af "læringsforskningens resultater", den skal propagandere for?

Den videnskabelighed, Bjørgen bogen igennem henviser til, udgår fra en eksperimentel, positivistisk videnskabsforståelse, der som sin opgave og sit problem ser implementering af forskningsresultater til praksis. Uden at tage stilling til, om det er en forskningsforståelse, der er frugtbar i pædagogisk forskning, kan man konstatere, at det projekt, der er fremlagt, ikke opfylder sine egne videnskabelige kriterier - noget Bjørgen selv gør opmærksom på. Det kommer til at betyde, at forholdet mellem de forskellige kriterietyper ikke bliver reflekteret, og resultatet er, at Bjørgen gang på gang må nøjes med at konstatere manglende sammenhænge i teorien såvel som mellem teori og empiri - kendsgerninger, som han så forholder sig "pragmatisk" til. Hertil kommer, at den professionsmetaforik, der synes at være en væsentlig forudsætning for bogens appel, ikke overbevisende er forbundet til den videnskabelighed, der skal legitimere det hele.

Om årsagerne til bogens gennemslagskraft i Danmark kan man kun gisne. Men måske kan den dominerende status, reformpædagogikken har fået her, være en af forudsætningerne: med sin fokus på elevens selvudfoldelse og opdagelsesiver og sin reduktion af lærerautoritet, af indholds- og målsætningsspørgsmål til spørgsmål om magt, har den måske efterladt lærere i et rum uden undervisningsmæssige orienteringspunkter. Med sin appel til individualismen og med autoriteten henlagt til anonyme kræfters design for den ideale personlighed kan AFEL fremstå som en videreføring af reformpædagogikkens idealer, samtidig med at den tilsyneladende tilbyder læreren mere motiverede elever og en fastere rolledefinition. Men ansvarsretorikken giver ikke svaret på

problemerne i hverken indholds- eller autoritetssprøgsmaal. Snarere slører den begge og overlader til elevers og læreres individuelle ansvar at danne sig efter markedets skiftende behov.