

Karen Borgnakke (2005). Læringsdiskurser og praktikker. København: Akademisk Forlag.

Anmeldt af: Lene Tanggaard, Ph.d., adjunkt i pædagogisk psykologi, Ålborg Universitet

Denne bog er læseværdig og undertegnede var fanget fra begyndelse til ende. Her er kritisk brod og præcise analytiske nedslag i dagens læringsdiskurser. Især er der løftede pegefingre ad de forskere, der ukritisk hægter sig op på samfundets og erhvervslivets bundlinjefokus på læring (sic!), mens overbærenhed måske er den mest præcise betegnelse for Borgnakkes knivskarpe kritik af Handelshøjskolens lancering af sig selv som "Et Lærende Universitet" i forbindelse med indgåelse af udviklingskontrakt med videnskabsministeriet i 2000.

Bogen er delt i to, hvor første del har titlen: Diskurser – Mellem generationer og sfærer – Mellem socialisation og læring og anden del: Praktikker – Udvikling af skole, pædagogik og læring.

I bogens første del tages vi med tilbage til 1950'ernes rockbølge med larmende motorcykler, 'rock and roll', triviallitteratur og voksensamfundets forargelse over arbejderungdommens måde at komme til orde på. Borgnakke er etnografisk anlagt i sine beskrivelser af samfundet dengang og nu – vi tages helt ned i især mediernes detaljer; fra Grease og Erhard Jacobsen over Beverly Hills til Big Brother.

Den nye fritidskultur og forlystelsessyge i 1950'erne viste sig at være ikke blot en overgang. 60'er-ungdommen pumper stadig kapital ind i den aktuelle oplevelsesøkonomis ungdoms- og eventkultur, mens Borgnakke nævner, hvordan ungdommen i dag begynder i 8-års-alderen, fordi producenterne har opdaget børnene som forbrugergruppe. Ungdommen bliver således aldrig eller sent voksne, og en af Borgnakkes pointer er, at skole- og uddannelsessystemet har fået overdraget ansvaret for ungdommens integration ind i skolen og ud på arbejdsmarkedet. Graden af institutionalisering har aldrig været større og varer for en stor procentdel af de unge i gennemsnit 30 år fra vuggestue til videregående uddannelse. For de små er familiesfæren horisonten for institutionslivet, mens det for de store er arbejdet. Vi begynder i O.B. (børnehaveklassen) og for nogle slutter det også i O.B. (forkortelsen for universiteternes overbygningsuddannelse), som Borgnakke skriver det lettere ironisk på side 28. Herfra følger så livslang læring og "on the job training" resten af livet.

Borgnakke er af den opfattelse, at denne langvarige institutionaliseringsperiode kan være en af forklaringerne på børns og unges markeringer af en distance til det skoleagtige og hele den "skolificerede" kultur. Det institutionelle arrangement af undervisning og læring er måske så gennemgribende, at alle trættes undervejs – både "den lærende" og lærerne.

En del af dynamikken i ansvarsoverdragelsen fra familie og arbejde til skolen er, at projektarbejde, problemløsning og pc-pædagogik er kommet til at optræde som de elementer, der skal forbinde uddannelse og erhvervsliv. Skolen skal være alt det, som erhvervslivet er, projektorganiseret og pc-medieret. Fællesskabet i alle disse bevægelser er ifølge Borgnakke en afvisning af traditionel klasseundervisning og den traditionelle lærer, og ind er kommet den elektroniske elev og læreren i rollen som vejleder og konsulent. Vi er blevet et "Videnssamfund" og "Et Lærende Samfund". Diskursen om uddannelse og læring domineres helt afgørende af lignelser til erhvervslivet og dens produktionslogik. Viden og læring er blevet til produkter, præcis som den franske filosof Lyotard forudså det (tænker denne læser).

Borgnakke mener, at dagens læringsdiskurs er en trussel for lærernes og uddannelsesfolks professionalitet, at vi bør have en behørig omgang med betegnelser som eksempelvis "den lærende organisation". Et ensidigt fokus på læring kan gøre, at undervisere mister fokus på kerneydelser "undervisning", og at vi mister evnen til at fokusere på netop forholdet mellem undervisning og læring (p. 57). Når handelshøjskolen i sin udviklingskontrakt således kommer til at skrive at, "alle læreprocesser tilrettelægges", så har de jo ikke været engageret i en grundigere begrebsmæssig analyse af, hvad læring er. Måske kan indlæring organiseres gennem undervisning, men læreprocesser er jo mere ustyrlige og forløber, som Borgnakke skriver det (p. 61) mere ad uforudsigelige og snørklede ruter end ad lige og planlagte ruter.

Hvis både vidensproduktion, undervisning og læring samles under fællesbetegnelsen læring, så er der ifølge Borgnakke noget galt. Borgnakke er dermed ikke bare kritisk over for bevægelsen fra undervisning til læring, men også dens dagsaktuelle eksklusion af pædagogikken til fordel for faget. Fagene bliver irrationelt styrket (som kanoner), mens pædagogikken teknokratiseres som pc-teknikker (e-learning) konsulentfirmaer uden pædagogisk ekspertise kan evaluere. Borgnakkes pointe er, at fag- og læringsspørgsmålet må stilles samtidigt, fordi det faglige og det pædagogiske nødvendigvis må spille sammen "inde i skolehusene". Pædagogik og formidling kommer under pres i en teknokratisk opfattelse af disse som ren teknik.

Disse pointer om faglighed og pædagogik er "ren guf" for denne læser (den pædagogiske psykolog, der forsøger at undervise i formidling som andet end bare præsentationsteknikker og e-learning). De erkendelses- og læringsteoretiske spørgsmål er den pædagogiske psykologs kerneområde eller måske mere præcist spørgsmålet, "Hvordan lære fagene?" Borgnakke mener ikke, at dagens læringsdiskurs (som den kommer til syne i medierne, politikken og debatbøgerne) er forblændet af selve spørgsmålet om læring, men snarere af organisationsudvikling, system og IT. Disse pointer inspirerer virkelig til mere analyse og diskussion. Borgnakke lægger an til disse og kommer godt undervejs, men der ligger en kim til meget mere i dette arbejde. Personligt fik jeg under alle omstændigheder lyst til at kaste denne del af bogen ud til "mine" studerende!!

I bogens del II analyseres og diskuteres pointer fra to udviklingsprojekter, "Projekt Helhedsskolen" og "Projekt Kvalitetsudvikling af Undervisningen", som Borgnakke selv har været involveret i. Overgangen fra del I til del II er ikke helt gennemskuelig – måske fordi vi her bevæger os fra en overordnet analyse af læringsdiskurser til konkrete praktikker i henholdsvis

folkeskolen og på universitetet. Samtidig vil forfatteren tydeligvis gerne argumentere for projektarbejdet (hentet fra den reform- og erfaringspædagogiske praksis på bl.a. RUC og AAU) som en god ramme for læring op gennem hele institutionssystemet fra "vugge til grav". Det virker lidt, som om hun mister pointen fra den forrige del, hvor projekt-ideen sås som en af faktorerne i læringsdiskursens ukritiske kobling til managementtænkning og erhvervslivets logik og de uigennemtænkte afkoblinger af relationer mellem læring og undervisning, elevlærer til fordel for "isoleret læring". Borgnakke mener dog tydeligvis, at projektarbejdet i sin ideale form med tværfaglighed, problemorientering og aktivt studenterengagement er optimalt for at fremme ønskede læreprocesser, men at projekt-ideen ofte misforstås. Eksempler på dette findes, som fremhævet af Borgnakke (p. 105) i folkeskoleloven fra 1993, hvor de projektpædagogiske ideer og principper har vundet indpas, men samtidig inddæmmes af den traditionelle skolelogik. Her er projektarbejdet blevet til "obligatorisk projektopgave". Denne er ofte rammesat af læreren, varer en uge og er samtidig et formelt vurderingsobjekt for elevens præstationer. Projektarbejdet er oprindeligt tænkt som en mere gennemgribende arbejdsmåde strækkende sig over længere arbejdsperioder. Borgnakke mener, at projektpædagogikken trues af skolens eksamensorientering, men holdes i live af forsøg på at udgøre et alternativ til den traditionelle lærerstyrede katederundervisning.

Projekt Helhedsskolen fremhæves i kapitel 8 og 9 af Borgnakke som et eksempel på en skole, der altid har deltaget i praktisk, pædagogisk udvikling. Samlæsning (princippet om ikke at dele børnene i klasser), har eksempelvis altid været en del af skolens praksis. Skolen var fra midten af 1980'erne del af Danmarks Lærerforenings Projekt Fremtidens skole og fra 1989 af Projekt Helhedsskolen. Skolen tager udgangspunkt i den enkelte elevs erfaringsgrundlag, en helhedspræget undervisningsforståelse, værkstedsundervisning og problem-/projektorienteret undervisning. Lærerne viser sig meget tilfredse med udviklingsarbejdet, men datamaterialet viser også, at projektorienteringen mange gange afløses af emneopgaver. Mens emner oftest er defineret af læreren og baseret på opgavepræget undervisning, så er projektarbejdet tænkt som elevstyret og interessebestemt. Denne skelnen fremhæver Borgnakke som central.

Borgnakke tager os også med rundt i værkstederne og klasseværelserne på skolen, og hun viser eksempler på veludført teamlærer samarbejde. Samtidig er en af konklusionerne i kapitlerne, at skolens dilemma er at stå midt mellem pædagogisk udviklingsarbejde og skolens almindelige logik med konstante vurderingskrav. Projektet blev dog til inspiration for den nye folkeskolelov i 1993, hvor skolens praksis med tværfaglighed, lærersamarbejde og projektorientering blev lovfæstet – dog som "obligatorisk projektopgave". Ved et finanslovsforslag i 2001 besluttede det dog, at de 300 millioner, der var afsat til at gennemføre forsøg med Projekt Helhedsskolen, i stedet blev allokeret til investeringer i IT. Så måske er den reformpædagogiske diskurs i dag på retræte i folkeskolen, mens dens fokus på øget lærersamarbejde, mere tværfaglighed og ændring af undervisnings- og læringsformer til gengæld er blevet del af den nye gymnasireform. Borgnakke mener således, at "I så henseende slår de fremsynede pædagogiske tendenser igennem på det gymnasiale niveau, blot med 10 års 'forsinkelse'" (p. 152). Samtidig overtager gymnasiet dog folkeskolens lov tillempede projektpraksis, idet 9. klassernes obligatoriske projektopgave og bekendtgørelser for nye arbejds- og evalueringsformer danner grundlaget for reformen. Borgnakke undrer sig i den forbindelse over, at der ikke i stedet kig-

ges mod universiteterne, som gymnasierne er studieforberegende til, og hvor der er over 30 års erfaring med projektpædagogik (p. 153). Det er nok en god pointe – hvis vi altså vælger at tro på projektpædagogikken!

I kapitlerne 10-13 tages vi med rundt i Projekt Kvalitetsudvikling af undervisningen på engelsk studiet, HA og maskiningeniøruddannelserne i København i 1990'erne. Projektet var igangsat på baggrund af det nye masseuniversitet tyngt af undervisning. Borgnakkes pointe er, at det ikke er de mange studerende, den er gal med, men det faktum, at de skal undervises. Samtidig viser hun elegant (og til lærdom for læseren), at universitetets forelæsninger, seminarer, workshops, vejledninger og bedømmelser ikke er at forstå som undervisning. Her afleveres og diskuteres viden, men det er ikke organiseret indlæring, og forelæseren bør ikke interessere sig for, om de studerende lærer noget, ifølge Borgnakke. Det havde og har man ældre studerende, deltidsansatte, timelærere etc. til. Det moderne universitet står således med en undervisningsopgave, det ikke har traditioner for.

Borgnakke beskriver og analyserer i kapitlerne de meget forskellige praksis på de 3 institutter. Det helt centrale dilemma udgøres af forholdet mellem undervisning og målsætninger, der følger udforskningens logik og undervisning, der følger et bestemt pensum og færdighedsindlæring. Borgnakke mener, ikke overraskende, at projektarbejdet kommer tættest på en udforskningsproces. Således er både forelæsningsituationen på engelskstudiet, og det erhvervs- og virkelighedsnære projektarbejde på HA ikke at regne for undervisning. Det er derimod den hjælperegningssession med Lone (en ældre studerende, instruktør) vi ser på DTH, ingeniørstudiet. Hjælperegningssessionen fremhæves som uundværlig af de studerende, mens projektarbejdet, hvor de studerende selv er aktivt udforskende og tæt på reelle problemer i verden, af de studerende betragtes som lærerigt. Projektarbejde er et arbejde, den studerende og ikke læreren udfører. En lærer er i denne terminologi i øvrigt ikke at betragte som lærer, men som vejleder.

Borgnakke afrunder disse konklusioner om læring som forbundet til gøremål og studenteraktivitet i kapitel 12 ved at trække på Deweys berømte dictum om "Learning by doing" – hvilket hun i øvrigt sammenkobler med både Vygotsky, Piaget og Bruner (p. 202). Her går det lige vel hurtigt. Deweys egentlige ærinde udfoldes således ikke, for Borgnakke bliver ved de overordnede formuleringer om "læring ved at gøre noget". Det er uden tvivl en god pointe, at læring foregår således, men fremstillingen virker en anelse snakkende. Borgnakkes (p. 210) pointe om, at skolekonteksten har en tendens til hyperaktivering af læreren og passivering af eleven, er derimod præcis, og her kan Deweys pointer helt sikkert bidrage til en skærpelse af opmærksomheden på nødvendigheden af elevaktivitet for læring – uden at han dog nødvendigvis er identisk med projektpædagogikken.

I bogens sidste to kapitler tages vi med rundt i senmodernitetens kontraster mellem skolelæring og praksislæring og mellem undervisning og projektarbejde. Borgnakke argumenterer for en klarere diskussion af, hvad der læres i hvilke sammenhænge på skolen og i arbejdet, og her er hendes tidligere distinktioner mellem projektarbejde og undervisning relevante.

En af Borgnakkes pointer er desuden, at de klassiske teorier om udvikling fra Vygotsky og Piaget i dag er blevet transformeret til enten socialkonstruktivistiske eller konstruktivistiske læringsteorier. Dette har i Danmark været hjulpet på vej af Knud Illeris omvending fra projekt-pædagogisk tænker til læringsteoretiker, Mads Hermansens bog "Læringens horisont" eksempelvis, og Hansen & Nielsen (1999) og Nielsen & Kvaales (1999, 2003) aktualisering af Jean Lave & Etienne Wengers (1991) praksislæringstænkning. Borgnakke mener i øvrigt, at eksempelvis Piagets stadieteori, Batesons niveautænkning som formidlet af især Engeström og Lars Qvortrup og Dreyfus-brødrenes trin-model for færdighedsindlæring samtidig har ført til en opfattelse af læring som noget, der foregår i trin, stadier og i niveauer. En medfølgende tanke er, at opnåelsen af disse niveauer kan måles og vejes gennem evalueringer – selv om forskningen viser, at færdighedstilegnelse måske kan måles, men at læring er en anden og måske mere ustyrlig størrelse.

Selv om teoretikerne i disse to kapitler kastes lige vel voldsomt rundt mellem hinanden, så er her gode pointer i problematiseringen af den aktuelle læringsdiskurs' medfølgende stadie- og niveautænkning og i åbningen af en diskussion af forholdet mellem evaluering og læring. En anden god pointe er, at forskningen i det specifikke (eks. projektarbejde) ofte leder til formulering af almene træk ved læreprocesser (at sådan foregår al læring), og at de teorier, der drives mod det almene, blot fører til nye normative begrebsætninger, 'at lære at lære' og 'ansvar for egen læring' som den gode form for læring (p. 238). Vejen ud af dilemmaet kan være empiriens vej, men omvendt er læringens mange lag eller veje måske empirisk utilgængelige. Det er måske læringsforskningens største paradoks. Lad dette være det sidste ord som afslutning på denne anmeldelse af en omsiggribende og meget ambitiøs bog, der først og fremmest har sin styrke i sine argumenter for ikke at isolere læring som en selvforklarende størrelse, der i sig selv driver forandring og udvikling.