

3

Tilbage til sagen

Lene Tangaard ^{a)} (1. forfatter) og *Karin Højbjerg* ^{b)}

Return to the heart of the matter

This chapter discusses the implications of an emerging tendency to focus on didactic designs, tools and technologies and less on the content. This trend is evident across a range of educational settings, including practical healthcare education. The education of clinical teachers and supervisors is characterised by a strong focus on pedagogy and not clinical content, and at the same time we see contours of discouragement among the clinical teachers. The use of learning styles is examined as an example of this tendency within a social, situated, pragmatic theoretical approach of learning and Gardner's understanding of learning styles. Inspired by Løgstrup we argue that clinical teaching has to reinvent its primary focus on professional content when teaching and supervising students within the health care professions. The 'theory of learning' style was never meant to be transformed into a pedagogical tool. Instead of leaning on didactic designs (such as the use of learning style) the professionals' passion and

a) Institut for kommunikation og psykologi, Aalborg Universitet

b) Institut for læring og filosofi, Aalborg Universitet

engagement in the content should rather encourage the students' learning processes.

Indledning

Dette kapitel handler om, hvordan sagen og indholdet igen kan komme til at spille en hovedrolle i pædagogikken – navnlig indenfor den praktiske del af sundhedsprofessionsuddannelserne. Til at varetage undervisning og vejledning i den praktiske del af de mellemlange videregående sundhedsuddannelser har man i Danmark siden 2001 etableret en tværfaglig, formel klinisk vejlederuddannelse. Denne efter-videreuddannelse på 9 ECTS-points⁹ erstattede sporadisk udbudte pædagogiske kurser og har udelukkende et pædagogisk indhold. Et klinisk eller sundhedsfagligt indhold er således helt fraværende, og vi skal i det følgende diskutere de implikationer, denne vægtning kan tænkes at få for de lærende.

Indenfor didaktikken har det over tid været en standende diskussion, hvor meget henholdsvis indhold eller læringsmetoder skal vægtes i undervisningsplanlægningen. Indhold eller materielle aspekter kan på den ene side siges at have en værdi i sig selv, hvor indhold af de professionelle opfattes som så vigtigt, at de studerende bør vide om det for at være dannet/uddannet. På den anden side kan indholdet opfattes såkaldt formalt, hvor det

9 Klinisk vejlederuddannelse udbydes på professionshøjskoler til sundhedsprofessionelle med mellemlang videregående uddannelse. Uddannelsen er dimensioneret med 9 ECTS (European Credit Transfer System-point), hvilket svarer til 1/6 årsværks arbejdsindsats. Uddannelsen er tværfaglig og har til hensigt at opkvalificere pædagogiske og ikke kliniske kompetencer for sygeplejersker, radiografer, jordemødre, bioanalytikere, ergo- og fysioterapeuter. Undervisningsministeriet. Bekendtgørelse om uddannelse af kliniske vejledere til de mellemlange videregående sundhedsuddannelser, BEK nr. 497 af 20/06/2002.

afgørende er den «skoling» eller dannelse af tanker og handle-måder, som dette indhold muliggør (Klafki, 2001).

Det aktuelt mistede eller nedtonede sagsfokus kan ses i sammenhæng med, at der generelt både nationalt og internationalt er en stigende fokusering på læringsmetoder og undersøgelser af, hvordan de bedst kan implementeres og hvilken effekt, de har (Kelly, 2009).

Brugen af læringsmetoder, der udbydes som sammenhængende koncepter, gerne inklusive test og effektmålinger, er en af de måder, hvorpå man i uddannelsesverdenen søger at imødekomme kravene om at vise effektivitet og evidens. Diskussionen om læring synes i sammenhæng hermed at have mistet fornemmelsen for, at der findes en sag, dvs. et samfundsmæssigt anliggende, en underviser og et indhold, der driver læreprocesserne eller vejledere og undervisere, som ikke blot anvender metoder, men bruger hele deres virke, erfaring og drømmekraft som afsæt for undervisning og vejledning. Som Brinkmann og Tanggaard formulerede det i artiklen *Til forsvar for en uren pædagogik* fra 2008, lærer vi altid om noget, og vi lærer bedst, når vi har glemt, at vi lærer. Eller med andre ord: Metoder og metoder til implementering af metoder driver ikke værket. De kan allerhøjest kalibrere indsatsen, og det er altid konkrete vejledere, undervisere og studerende, som så at sige handler pædagogisk med bestemte formål for øje.

Det kan således, stik imod hensigten, blive et problem for de studerende og dermed de kommende generationer af professionelle, hvis vi glemmer, at indholdet er hovedsagen, at kompetencer vokser ud af noget andet end sig selv, og at metoder ikke virker i sig selv. Der er ganske vist en tendens til at efterspørge meta-kompetencer, dvs. kompetencer til at gøre sig kompetent for dels at honorere kravet om tværfaglighed og multiprofessionalitet og dels matche de stigende krav om fleksibilitet på arbejdspladsen.

Et mobilt arbejdsmarked, der er i stand til at allokere arbejdskraften derhen, hvor der lige for tiden er brug for den, er dermed med til at producere den hypermobile kompetencenomade (Krejsler, 2007). Men tømmes undervisningen eller vejledningen for indhold, kan begge parter, både studerende og undervisere, risikere at komme til at opleve problemer med motivation og dermed oplevelsen af manglende mening og faglig forankring. Sagen risikerer at forsvinde.

Så hvorfor ser vi disse tendenser? Der er naturligvis ikke noget entydigt svar på dette, men måske er den øgede fokusering på metakompetencer nyttigt set fra et administrativt-politisk perspektiv (Hermann, 2016). Hvis fokus flyttes til læringsmetoder og metakompetencer og dermed indirekte væk fra det faglige indhold og underviseren, gøres undervisere til teknikere, der forvalter læringssystemer, der understøtter en særlig determineret effekt. Som et af eksemplerne i dette kapitel vil vise, kan det føre til oplevelser af magteløshed og inkompetence hos vejledere og undervisere, fordi de kan opleve, at det, de kan, ikke regnes som det vigtigste for deres virke. Hvad betyder min faglige ekspertise, hvis jeg blot skal lære studerende at lære eller at udvikle deres læringsstile? Skole og uddannelse har naturligvis altid været delvis bestemt af ydre, politiske mål, men tendensen er, at denne styringstænkning vinder terræn og så at sige tager over i et felt, hvor pædagogikken, forstået som den brede sammen-tænkning af formål, indhold og form, i et specifikt felt, mister sit sprog til fordel for meget generiske termer som læringsmetoder, læringsledelse, metakompetencer og målstyring (Rømer, 2017). Måske er den fagligt og kollektivt forankrede underviser, der kan og skal foretage selvstændige og fagligt kvalificerede valg i de dynamiske forhold mellem undervisning og læring i hverdagen, for svær at kontrollere og derfor potentielt besværlig i en styringsteknisk logik? Måske er det, som vi antyder i denne

artikel, også den generelle psykologisering af pædagogikken i lyset af et stadigt mere psykologiseret samfund, som rummer en del af svaret på indholdstømningen.

I denne artikel er det, under alle omstændigheder, vores pointe, at vi har brug for at vende tilbage til sagen forstået som et samfundsmæssigt anliggende som motor for pædagogikkens drivkraft. Der er brug for at genvinde tilliden til uddannelsessystemet og den modløshed, der præger diskursen om uddannelse i dag.

I det følgende vil vi derfor, med udgangspunkt i eksempler fra kliniske vejlederes oplevelser af deres undervisningspraksis og med afsæt i en teoretisk kritik af psykologisk motiverede forestillinger om individuelle læringsstile, vise, hvordan og hvorfor indhold ikke kan eller skal tildeles en minimal rolle i pædagogiske bestræbelser. Eksemplerne er hentet fra den ene forfatters daglige praksis som blandt andet underviser af kliniske vejledere inden for sundhedsområdet. Teoretisk set henter vi vores inspiration i en situeret, pragmatisk tænkning om læreprocesser (Tanggaard, Rømer og Brinkmann, 2011; 2014; Rømer, Tanggaard og Brinkmann, 2017) og i Løgstrups filosofi og forståelsesramme, men i dette kapitel er vi særligt inspireret af psykologen Gardner, hvis arbejde med beskrivelse og analyse af de mange menneskelige intelligenser har vundet stor indpas i vestlig pædagogik – også inden for sundhedsprofessionsuddannelserne, som en metode, der i kraft af anerkendelsen af individuelle forskelle, skulle give bedre udbytte af undervisningen for forskellige elever. Det interessante er, at Gardner selv har påpeget, at teorien om at vi som mennesker har mere end blot én (logisk-matematisk) intelligens, kan føre til en uhensigtsmæssig psykologisering af pædagogikken, hvis den kommer til at fungere handlingsanvisende for selve det pædagogiske arbejde. At vi er forskellige som mennesker, anviser ikke i sig selv, hvordan man pædagogisk set formidler et fagligt indhold, et sæt af begreber

eller en dannelsesbestræbelse i en institutionel uddannelsesmæssig kontekst. Der er ganske enkelt, og der skal være forskel på psykologi og pædagogik, om end psykologiske indsigter bestemt kan vejlede pædagogiske bestræbelser.

Som indledning til vores teksts mere teoretiske pointer skal vi i det følgende se nærmere på en case-fortælling, som vi har konstrueret med afsæt i eksempler fra pædagogiske diskussioner i klinikken baseret på den ene forfatters oplevelser som underviser. Den viser, at en bevidsthed om individuelle forskelle og læringsstrategier og en «venden sig væk fra indhold» ikke altid er en fordel i pædagogisk øjemed, når det gælder en uddannelse inden sundhedsprofessionerne.

En case fra klinikken

Den 7. september 2015 holdt jeg en forelæsning og workshop for mere end 250 kliniske vejledere i sundhedsvæsenet på Aarhus Universitetshospital med titlen «Har vi mistet fokus på sagen?». Titlen på min forelæsning var motiveret af en inspirerende dialog med planlægningsgruppen bestående af en række kliniske vejledere i sygeplejen, ergoterapien og fysioterapien. Da jeg i forbindelse med den indledende planlægning fortalte gruppen, at jeg arbejder med en forståelse af læring, hvor indhold, sag og faglighed betragtes som en drivkraft for læreprocesser, var det som om der bogstaveligt talt faldt en sten fra hjertet hos dem. Jeg citerede Løgstrup for følgende: «Medens vi bakser med opgaven, udvikles den karakter, der betinger løsningen af den. Fæstnelsen af karakteren er et resultat af fornøjelsen, der indfinder sig i det heldige resultat og allerede under kampen med vanskelighederne. Men en fatal forskydning er det, hvis man vender ryggen til opgaven og ansigtet til karakteren for at give sig til at fornøje sig ved den. Det bliver meget snart ødelæggende, og det på mere end én måde. Karaktertrækket stivner og bliver til sin egen karikatur, og

selvbehageligheden breder sig» (Løgstrup, 1972, s. 20). Reaktionen på min oplæsning af citatet overfor planlægningsgruppen var bemærkelsesværdig. De fortalte mig, at de gennem længere tid har været under indflydelse af en helt anden tænkning, hvor opmærksomheden har været rettet mod relationsarbejde, coaching og facilitering, og hvor underviser- og vejlederrollen er blevet beskrevet som et spørgsmål om at finde de rette metoder til at kunne vække det, der allerede er hos de studerende. Med Løgstrup kan man sige, at de oplevede, at de i stigende grad var blevet bedt om at vende ansigtet mod karakteren hos de studerende for at fornøje sig med de studerendes personlige læringsstile og strategier. Undervejs i mødet tog jeg grundige notater, og nogle af disse var direkte nedskrivning af citater fra planlægningsgruppen som eksempelvis: «Der er sket en 'intimisering' af pædagogikken», «Ingen af os må længere stå for noget eller mene noget på vegne af et fag eller en professionel stolthed», «Vi er blevet berøringsangste, men vi tror ikke, at vi hjælper de studerende ved at lade dem være alene med sig selv», «Det er vel ok at stå fast på nogle faglige idealer og indsigter og samtidig kunne lade disse være under kritik, vel vidende at verden er kontingent og i forandring, og at vores faglige indsigter skal kunne lade sig udfordre?»

Samtalen blev optakten til en temadag, hvor vi diskuterede hvordan, hvornår og på hvilke måder læreprocesser kan og bør vendes til at dreje sig om sagen frem for at stifne i en relationsorienteret karikatur, hvor vi, med Løgstrups ord, begynder at kredse om hinanden på en sær, besynderlig og selvoptaget måde. Mange vil sikkert hævde, at de kliniske vejledere i det ovenstående tager fejl, og at ingen har bedt dem om at vende fokus væk fra indholdet og deres egen rolle som initiativtagere til læreprocesser. Det har naturligvis også indflydelse, at citatet blev læst op under mødet, da det nødvendigvis vinkler de efterfølgende kommentarer. Pointen for nuværende er dog snarere, at de begreber og det sprog, vi anvender til at beskrive god

undervisning og vejledning, har stor betydning, og ikke mindst, at dette sprog i stigende grad er blevet afkoblet indholdet og på den måde har mistet sin forbindelse til det fagdidaktiske.

Vi har i studieordninger og modulplaner set detaljerede beskrivelser af didaktiske modeller, som i udgangspunktet er tænkt som en sikring af ensartede vilkår for læring for de studerende. Men disse krav om brug af eksempelvis lærings-tilstest, strukturerede refleksionsmodeller etc. bidrager til en bevægelse *fra* den indholdsdrivne undervisning *til* den læringsmålsorienterede undervisning. Her kommer opslugheden og lidenskabens forbundet til en sag eller et fag til at spille en meget minimal rolle i læreprocessen. Det vigtigste er at facilitere de studerende i at lære at lære – og gerne så indsatsen kan opgøres i målbare «læringsudbytter». Et eksempel på dette findes i følgende citat:

«Uddannelsespolitik, skoleudvikling og pædagogisk praksis har undergået en revolution. Den har forandret sig fra at være dannelses- og pensumbaseret til at være orienteret mod lærings- og kompetencebaserede mål. I stedet for at spørge, hvad skal vi læse, lyder spørgsmålet: Hvad skal vi lære?» (Qvortrup og Egelund i Hattie og Yates, 2014 s. 9).

De kliniske vejledere i det ovenstående oplever netop helt konkret, at det faglige, den faglige stolthed og autoritet i øjeblikket flyttes væk fra det pædagogiske fokus. Det er der flere grunde til. En af grundene kan være en modvilje mod kanoniseret og autoriseret viden, der strider mod et demokratisk sindelag, der hylder mangfoldighed og pluralisme. En anden grund finder vi i den aktuelle læringsbegejstring og forestillingen om, at der findes metoder, der kan bruges til at gøre læreprocessen personlig, individualiseret og unik. Denne sidstnævnte forestilling vil vi gerne problematisere og fokusere på i nærværende bidrag.

Hvorfor pædagogik ikke kan reduceres til metoder

De kliniske vejledere i det ovenstående fortæller, at de oplever, at der er sket et skifte i den pædagogiske diskurs. Fra at tale om fag og didaktik taler vi nu om relationer mellem vejlederen og den vejledte, individuelle læringsstile, der skal lære den studerende at lære – rene metakompetencer. Der er visse udfordringer knyttet til disse forestillinger. Først og fremmest kan man ikke basere en hel pædagogik på en enkelt metode, men dernæst kan betoningen af individuelle forskelle føre til en u hensigtsmæssig individualisering af uddannelse og en fastlåsning af de studerende i de træk, som de faktisk har udfordringer med. Vi risikerer et statisk frem for et dynamisk, progressivt blik på de studerende.

I anvendelsen af distinktionen imellem metoder og pædagogik, som er vigtig for ovenstående pointer, lægger vi os som nævnt op ad Tanggaard og Brinkmann (2008), der argumenterer for, at en «ren» pædagogik, som er afkoblet indholdet, og som alene har fokus på metoder, er problematisk. Det vil sige en pædagogisk praksis, hvor undervisningsmetoder ses som fænomener, der er uafhængige af, hvad der specifikt skal læres. I den «urene pædagogik» er antagelsen derimod, at det, der skal læres, er helt afgørende for, *hvordan* noget læres. Metoder virker aldrig uafhængigt af praksisser. Metoder og koncepter anvendes, gøres og forhandles af konkrete undervisere, og vi vil hævde, at det i højere grad er underviseren end metoden, der virker. Eller det vil sige, at undervisere og studerende nogle gange får noget til at virke, fordi de gør det, der skal gøres i den konkrete situation, de står i. Metoder virker ikke af sig selv. Det er ikke det samme som, at de ikke kan have betydning og ikke virker. De virker bare på andre måder, end vi indimellem tror. Lad os se eksempler på dette med afsæt i netop ideen om de individuelle læringsstile.

Læringsstile i praksis – eksempler fra et nyligt forskningsprojekt

Som nævnt er vi i øjeblikket vidne til det, vi kalder en «ren» læringsdiskurs. Her skrives, forskes og tales der om læring uafhængigt af fagområder. Et eksempel på fremvæksten af en «ren» læringsdiskurs finder vi i ideen om læringsstile, der har vundet indpas på mange uddannelser indenfor sundhedsprofessionerne. Indtil videre har udbredelsen af læringsstile dog ikke været udsat for så massiv en satsning som i grundskolen. I Aarhus kommune har man tidligere satset stærkt på læringsstile som metode. Omkring 10 000 lærere har ifølge Klitmøller været på et etdagskursus i metoden (Klitmøller, 2014).

Aarhus er ikke det eneste sted, hvor læringsmetoder er populært. Der er generelt både nationalt og internationalt en stigende fokusering på pædagogiske metoder og undersøgelser af, hvordan de virker og hvilken effekt, de har (Taubman, 2009). Brugen af læringsmetoder, der typisk købes som sammenhængende koncepter, inklusive test og effektmålinger, er en af de måder, hvorpå man i nutidens skole og uddannelsesverden søger at imødekomme kravene om at vise effektivitet og evidens. Den specifikke idé om læringsstile som koncept er formuleret af Dunn og Dunn og omtales ofte som »Learning Style Model, DDLSM» (for eksempel Dunn og Dunn, 1992; Dunn og Griggs, 2004). I dansk sammenhæng er teorien om læringsstile blandt andet fremført af Lauridsen (2007) og i antologien *Læringens og tænkningens stil* (Andersen, 2006). I sidstnævntes skriver Lene Boström: «Alle elever vinder ved at få deres stiltræk tilgodeset, men det er især af stor betydning for de «svagere» elever (Dunn og Griggs 2003)» (Boström, 2006, s. 73)

og videre: «Læringsstilsteorien giver en del forklaringer på, hvorfor nogle elever har succes i skolen, og andre ikke» (ibid.). Dunn og Griggs er to af de amerikanske forskere, der har udbredt ideen internationalt. Ideen er groft sagt, at vi ikke alle lærer bedst ved at sidde stille og lytte, men at nogle lærer bedst ved at bruge hænderne og kroppen og via bevægelse.

Vi ved ikke, hvordan brug af læringsstile praktiseres indenfor klinisk vejledning, men Klitmøllers studie viser, at hvis der er nogen effekt af læringsstile i grundskolen, så er det gennem, hvordan lærerne anvender, fortolker og giver mening til metoden. Metoden virker ikke i sig selv, og de præskriptive anbefalinger i litteraturen herom har mindre betydning. Den efterfølgende individuelle afpasning af læringstilbuddene, som metoden foreslår, er ikke omfattende. Desuden viser Klitmøllers undersøgelse, at lærerne har minimeret brugen af metoden til indlæring af forholdsvis isolerede elementer i undervisningen, som eksempelvis indlæring af konkrete fakta, hvor en anderledes og eksperimenterende undervisning kan være motiverende. Læringsstile har derfor nogen relevans i visse dele af undervisningen, men det afgørende er, hvordan selve metoden fortolkes individuelt af lærerne.

I et tidligere arbejde i parallel til Klitmøllers studie (Tanggaard, 2014) er der set nærmere på en relateret idé, nemlig den om de mange intelligenser af Howard Gardner, der også har inspireret konceptet om læringsstile. En læsning af Gardners tekster og kritikken af disse, gør det ret tydeligt, hvorfor der er udfordringer med forestillingen om, at vi er karakteriseret ved bestemte læringsstile eller intelligenser i rå form, som kan bruges som afsæt for en pædagogisk indsats.

De mange intelligenser

Howard Gardner (1943–) er pædagogisk-psykologisk forsker, uddannet fra Harvard University i Boston, USA. Han er inspireret af kognitive psykologer som Piaget og Bruner, der begge på forskellig vis har beskæftiget sig med tænkningens udvikling hos børn. Gardner er selv mest kendt for sin teori om multiple intelligenser først beskrevet i bogen *Frames of Mind* fra 1983. Det er en kontroversiel teori, der problematiserer den efter hans mening begrænsede forståelse af intelligens, som de vestlige samfund vanligvis benytter sig af. Gardners bog fra 1983, der har vist sig som en hovedhjørnestein i hans arbejde, bygger på en antagelse om, at mennesker har flere typer af intelligenser, færdigheder eller kunnen end dem, der måles i en typisk IQ-test. På basis af forskellige studier af mennesker som præsterer højt indenfor domæner som musik, kunst, videnskab, undervisning, dans og på det interpersonelle sociale område, er det Gardners pointe, at en traditionel IQ kun kan anvendes til at forudsige skolepræstationer, men ikke menneskers præstationsevner og kunnen indenfor en række andre livsområder. En traditionel IQ-test måler på verbale og logisk-matematiske evner, som traditionelt vægtes højt i skolen, mens mange mennesker, der lykkes med deres arbejdsliv og liv i det hele taget, også gør brug af interpersonelle færdigheder, personlig selvindsigt, kropslig kunnen eller endda kunstneriske færdigheder. Dette gælder også for klinisk praksis, hvor praktikere i høj grad trækker på erfaringer med at overveje meningsfulde handlinger af etisk og social karakter (Højbjerg, 2014). På polemisk og måske kontroversiel måde vælger Gardner altså at kalde de varierende og mangfoldige færdigheder eller kompetencer blandt mennesker indenfor forskellige samfundsmæssige discipliner for intelligenser, vel vidende, at det rykker på den gængse forståelse af, hvad det vil sige at være intelligent. I alt identificerer Gardner i

bogen syv forskellige former for intelligenser: musikalsk-, kropslig-kinæstetisk-, logisk-matematisk-, sproglig-, spatial-, interpersonel- og intrapersonel intelligens, der senere er udviklet med en eksistentiel og spirituel intelligens. Gardner skriver, her i dansk oversættelse:

«Jeg tænker på intelligenserne som rå, biologiske potentialer, som i ren form kun kan opleves hos individer, der i teknisk forstand er originaler. Hos næsten alle andre arbejder intelligenserne sammen om at løse problemer og nå frem til en endelig kulturel status – faglig, fritidsmæssig eller lignende» (Gardner, 1999, s. 20).

Mange intelligenser rummer ikke i sig selv en pædagogik

Gardners tidligste arbejde var præget af en ren intelligensdiskussion, men fra midten af 1990'erne bliver en hovedpointe i hans arbejde dels at gøre skoler og lærere opmærksomme på skolens potentielle kulturelle blindhed, hvis der fokuseres ensidigt på sproglige og logisk-matematiske færdigheder, dels at granske nærmere, hvordan undervisning i højere grad kan sigte mod og inddrage det liv, som mennesker lever udenfor skolens sammenhænge.

Hvis vi vender blikket mod Gardners pædagogik, så er den ikke alene centreret om intelligensprofiler. Han understreger i en tekst fra 1995:

«Teorien om multiple intelligenser udgør på ingen måde en pædagogisk strategi. Der er altid et gab imellem psykologiske antagelser om, hvordan bevidstheden og sindet fungerer og pædagogisk praksis, og sådan et gab er særlig tydeligt i en teori, der er udviklet uden at have øje for specifikke pædagogiske antagelser og mål» (Gardner, 1995, s. 5, LTs oversættelse).

Intelligensteorien er således udviklet uden specifikke pædagogiske mål for øje. Gardner henviser her til en klassisk skelnen mellem psykologisk teori, som kan udpege forhold om den menneskelige psyke, der i princippet *kan* være af betydning i en pædagogisk praksis, men som ikke er tænkt ind i en specifik didaktisk sammenhæng. Pædagogisk praksis, hvor nogen skaber rammer for, at andre kan lære sig noget, rummer på en særlig måde elementer af intention og retning mod særlige mål og midler i de pædagogiske bestræbelser. Ambitionen i en læringsstiltænkning om at gå direkte fra psykologiske konstateringer af, at vi måtte have forskellige intelligenser eller læringsstile til udmøntning af en pædagogisk praksis, er her i bedste fald naiv. Der er naturligvis ikke en en-til-en-relation mellem en studerendes særlige læringsstil og en eventuel læringseffekt. Meget kommer imellem. Situationen, stoffet, underviseren etc. Præferencer for den handlingsanvisende teori er velkendt indenfor professioner, hvor der i sagens natur er krav om at kunne handle i praksis. Der efterspørges til stadighed metoder til *best practice* eftersom ingen – og allermindst de bevilgende myndigheder – ønsker at gøre sig anstrengelser, som er virknings- og dermed meningsløse og uden effekt. Problemet er imidlertid, at det er vanskeligt at opstille kausale sammenhænge for menneskelige variabler, hvor ikke alle variabler kan kontrolleres, eftersom lokale kontekster spiller ind på de såkaldte effekter. Med andre ord er virkeligheden for kompleks til, at der med rimelighed kan argumenteres for, at det er en undervisers stilladsering omkring en læringsstil, der afgør læringsudfaldet.

Hvad er problemet?

Gardner skriver selv i en tekst fra 2008, at han er bekymret over den måde, hans tidligere arbejde med intelligenser fra 1983

anvendes på. Dengang var hans opfattelse, at folk måtte anvende hans teori, som de ønskede, men med tiden og måske i takt med populariteten af hans intelligensteori, er han er blevet mere optaget af dette arbejdes moralske implikationer. Han beretter i teksten fra 2008 om en opringning fra en kollega i Australien, som kunne fortælle ham, at man i et pædagogisk projekt var gået i gang med at opliste etniske grupper i forhold til, hvilke intelligenser, de var henholdsvis stærke og svage i. Gardner skriver: «Denne stereotype inddeling af etniske grupper repræsenterer en komplet pervertering af mine personlige overbevisninger» (Gardner, 2008, s. 54, LTs oversættelse). Hvis vi således går til kilden selv, så synes et forsøg på at kategorisere elever og studerende ud fra intelligens- og læringsprofiler at være en misforståelse, der i værste fald kan have stigmatiserende effekter, og som helt overser pointen i enhver pædagogisk praksis, nemlig at der er et fag og en sag, der spiller ind på undervisnings- og vejledningstilrettelæggelsen, og at den kliniske vejleder også selv er et levende væsen, der individuelt eller kulturbundet kan have præferencer og modviljer mod netop det faglige indhold i den pædagogiske praksis.

Gardner skriver således allerede i 1995, at der ikke er nogen indikationer på, at man kan træne kropslig intelligens ved at hoppe i klassen eller musikalsk intelligens ved at høre musik, imens man laver matematik. Det kan naturligvis være hyggeligt, men det er ikke en træning af intelligenserne som sådan. At vi skulle have en såkaldt interpersonel intelligens, er heller ikke en licens til at lave samarbejdende læring eller *cooperative learning* (Gardner, 1995, s. 7). Snarere argumenterer Gardner for, at pluralistiske tilgange er at foretrække; man kan både lære noget om et emne ved at få læst op, selv læse, gå på museer, møde kompetente repræsentanter for et fag og så videre. Ført over på læring i sundhedsvæsenet er det både gennem kollegers tale og

handlinger relateret til et specifikt fagligt problem/fænomen, ved at forsøge at håndtere problemet selv og ved at studere fænomenet teoretisk, at der kan være anledning til at lære sig det. På den baggrund kan man passende spekulere i, hvorfor diskursen om disse mange intelligenser og læringsstile vinder så stort gehør som pædagogisk teknologi?

Man kan overveje, om interessen for forskellige intelligenser og læringsstile er et bekvemt svar på usikkerhed i vejlederarbejdet og tabt autoritet? Måske repræsenterer begejstringen for de mange intelligenser og læringsstile en tro på entydig sikkerhed og øget kontrol i en verden med en eksplosion i mængden af tilgængelig information om læring og undervisning i en stadig mere kompleks og foranderlig verden? Måske er der tale om pressede vejledere/undervisere med minimal vejledertillæg og politiske krav om større gevinst for de investerede penge, der bevirker, at undervisere og politikere klamrer sig til forenkede løsninger, såsom det, at et kursus i læringsstile tænkes som mirakelmiddel i forhold til en vanskeligt gennemførlig differentiering af undervisningen? I relation til brug af læringsstile i grundskolen synes skoler over hele verden at være under et gevaldigt pres med nye børnetyper, nye diagnoser og mere opmærksomhed på krav om individuelle hensyn (Brinkmann, 2014; Szulevicz og Tanggaard 2016). Lad os vende tilbage til dette kapitels udgangspunkt med endnu en case. Tilbage til sagen.

Tilbage til sagen – at læse sig ind i stoffet

Et år efter afholdelsen af den nævnte temadag var jeg (LT) på konference i USA. Jeg hører en fremlæggelse af den amerikanske forsker Patti Lather, hvis arbejde har haft enorm indflydelse på den bevægelse, der i dag bedst lader sig beskrive som posthumanistisk,

feministisk inspireret, kvalitativ forskning. Patti Lather siger pludseligt som led i sin fremlæggelse, at hun lader sine studerende læse tekster, de ikke forstår. Hvis de skal sætte sig ind i en teoretikers univers, så skal de ikke først forholde sig til egne læringsstile og strategier. De bliver blot bedt om at læse, og hvis de ikke forstår, må de læse en gang til. Der er ingen vej uden om stoffet, og der er tale om en form for læreproces, der som præmis tillægger stoffet en så væsentlig betydning for disciplinen, at det ikke er til at komme udenom. Altså kanoniseringen og stoffets væsentlighed udgør en autoritet i sig selv. Stoffet kommer under alle omstændigheder før forståelsen, lysten, meningen og den metakognitive bevidsthed. Nogle vil måske hævde, at det er en forældet og gammeldags måde at angribe et stof på, men Pattis studerende, som også var til stede den pågældende dag, fortalte, at de oplevede det som den eneste måde at komme i dybden med et stof på, og de oplevede også, at Patti var deres garant for, at det ville give mening i den sidste ende at gå igennem denne læreproces. Her står fagpersonen således som den tillidsskabende eksponent for, at det er værdt at kaste sig over stoffet. Der er tale om en tillidsbaseret ordre eller et fagligt imperativ om at læse et bestemt stof.

At fordybe sig i en tekst eller et stof kan tilsyneladende drive en læreproces fremad. I ovenstående eksempel er der tale om, at en respekteret og anerkendt fagperson har vundet legitimitet som underviser qua sin faglighed og derfor også opfattes som kompetent til at kunne udpege de tekster, der i hendes felt opfattes som de vigtigste. De studerende kan derfor også tillidsfuldt give sig i kast med opgaven. Det afgørende er, at det er den faglige tillid og fordybelsen i stoffet mere end den pædagogiske tilrettelæggelse, som driver læreprocesserne fremad. Et litterært eksempel findes i Elena Ferrantes bog om veninderne Elena og Lila i 1950'erne og 1960'ernes Italien i Napoli. Elena, hovedpersonen, beskriver, hvordan hun lærer at klare sig godt i skolen

uden at kunne få megen hjælp hjemmefra. Efter et besøg hos sin lærerinde til en fest i hendes hjem, hvor Elena bliver imponeret over alle de politiske og litterære diskussioner, der forekommer nærmest helt naturligt i hjemmet, beslutter hun sig for at begynde med ganske enkelt at imitere de ord, de andre bruger, at lære dem udenad. Bøgerne i skolen læser hun, så de bliver tyndslidte. I løbet af ganske kort tid får hun ret stor succes med sin strategi. Hun er blevet en legitim deltager i samtaler og diskussioner. Mauss taler i sit essay om kropsteknikker om *prestigetung efterligning*, som er de handlinger, der lykkes, og som man har set lykkes for de personer, man stoler på og som har autoritet over en selv (Mauss, 2004, s. 72). Her er det prestigetunge koblet til læreren, som Elena beundrer. Men det prestigetunge kan også være bundet til den sociale position, som ledsager de symbolske betydninger af at beskæftige sig med politik og litteratur.

Det er moderne at hævde, at den form for indlæring, som Elena engagerer sig i, alene leder til reproduktion og et upersonligt, ydre og overfladisk forhold til det lærte, men i Elenas tilfælde er det faktisk hendes eneste vej ind i en verden, der er fremmed for hende. Hun *vil* stoffet og ser den passion, andre er drevet af for at kunne beherske stoffet. Det er indlysende, at reproduktiv og imiterende adfærd ikke nødvendigvis leder til blivende eller såkaldt dybdelæring. Hvor man fastholder et ydre forhold til det lærte, hvor det ikke betyder noget for en personligt, ansporer det ikke nødvendigvis til at bruge det lærte i nye kontekster eller kreativt på nye måder. Der er dog omvendt ikke noget, der tyder på, at man bliver kreativ af ikke at vide noget (se også Tanggaard, 2016).

Med 70'ernes antiautoritære pædagogik installeredes samtidigt en modvilje mod autoritativ viden. Denne arv bærer vi formentlig stadig med os, når vi abonnerer på en mangfoldig

intelligensforståelse og dermed mangfoldige muligheder for pædagogisk tilrettelæggelse. Paradoksalt nok efterspørges der samtidig politisk autoritativ viden i form af evidens indenfor flere og flere fagområder – nu også i uddannelsessektoren. Sundhedsprofessionerne har haft tradition for at tilstræbe evidensbaseret praksis, inspireret af den toneangivende medicinske profession. Det kan måske også bidrage til at forklare interessen for evidensbaserede didaktiske modeller for, hvordan der bedst læres – eksempelvis sygepleje, ergo- eller fysioterapi. Med andre ord kan de kliniske vejledere, med baggrund i sundhedsprofessionerne, let tage didaktiske designs som læringsstilstests, refleksionsmodeller på sig.

Dertil kommer, at kliniske vejledere med de nyerhvervede eksamensbeviser naturligt nok må legitimere det nye virksomhedsområde. De pædagogiske praksisser set i professionsperspektiv må fungere som professionsstrategier, hvor grænsedragninger mellem de sundhedsprofessionelle med og uden pædagogisk efter-videreuddannelse er virksomme (Højbjerg, 2015). Klinisk vejlederuddannelse indeholder med sine ni ECTS som nævnt kun pædagogiske teorier og modeller for, hvordan de kommende kliniske vejledere kan understøtte de studerendes læring, for eksempel hvordan der kan stilles refleksionsspørgsmål, der understøtter den studerendes læring (Højbjerg, 2011). Til gengæld indeholder uddannelsen ikke kliniske elementer, der har at gøre med udøvelsen af de respektive professioners fag. Når de rene funktionelle læringsmodeller dominerer, fortøner sagen sig, som her er at lære de kommende generationer af sundhedsprofessionelle at virke som sådanne. Dertil skal lægges, at de studerende samtidig dannes til at tage ansvar for egen læring. Men problemet er, at hvis der ikke er nogen (en lærer, en vejleder eller et givet stof, en tekst, et materiale og lærerens bearbejdning af stoffet i en

grundig didaktisk bestræbelse på at kombinere det fag- og det alment didaktiske) til at pege ud i landskabet og vise, hvor hovedfærdsele årerne, gemmestederne og genvejene findes, så bliver det svært at orientere sig, og der bruges måske unødigt meget krudt på at gå ad veje, der ender blindt. Som de lærlinge, LT fulgte som led i sit Ph.d.-projekt fortalte, så ville de gerne tage ansvar for egen læring, men det kan være svært at se, hvad der er værd at lære, hvis ingen hjælper med at udpege dette, som de formulerede det. De foretrak derfor et begreb om gensidigt ansvar for læring, hvilket peger på nødvendigheden af en mur at spille bold op ad i perioder, hvor man skal lære noget, man endnu ikke mestrer. At man så, som Hattie og Yates (2014) i øvrigt også skriver det i deres bog om synlig læring, skal være opmærksom på, hvordan lærere forvalter deres ekspertise, om de overhovedet er egnede til at undervise, om deres viden står i vejen for deres pædagogiske praksis. Hvem har ikke prøvet at blive undervist af en, der ved meget, men som ikke rigtig kan få det sagt?

Argumentet er her, at man lærer altså at lære ved at lære *noget*, og vi lærer måske også bedst, når vi ikke er opmærksomme på, at vi er i færd med at lære og altså ikke har fokus på egne meta-kompetencer (Tanggaard og Brinkmann, 2008). Der er ikke noget i vejen med refleksion over egne læringsstrategier eller at være bevidst om udvikling af metakompetencer, men disse rene processer er ikke i sig selv drivkræfter for læring.

Konklusion og perspektivering

I dette kapitel har det været bestræbelsen at vise hen til de «urene» og ofte oversete aspekter ved en sidetung fokusering på læringskoncepter. Som eksempel har vi fremhævet brug af læringsstile afledt af de mange intelligenser og de deraf følgende

overvejelser over undervisning og pædagogik. Intelligenser findes ifølge Gardner ikke i rendyrket form og studeres kun ved at følge personers praksisudøvelse, ligesom Klitmøllers studier viser, at læringsstile heller ikke findes i ren form, men praktiseres på forskellig vis i pædagogisk praksis. Samtidig har vi understreget den klassiske skelnen mellem psykologi og pædagogik og i det hele taget mellem abstrakt, deskriptiv teori og pædagogisk praksis, og dermed præciseret, at en teori om læringsstile eller mange intelligenser ikke i sig selv rummer en pædagogik – det vil sige aktiviteter, der har indbygget intentioner, mål og værdier, som man stræber efter at opnå.

For nærværende afsluttes dette kapitel med en opfordring til besindelse på enhver pædagogiks indholdstømte form. Didaktik bør altid indeholde overvejelser over, hvad der skal læres, hvordan, for hvem, hvornår og hvorfor nogen skal lære sig noget. Hvis «hvad», dvs. indholdet, ikke er tæt koblet til det faglige indhold og sagen, risikerer vi, at de fagprofessionelle ikke får mulighed for at videregive det, der gennem et fags historie er bygget op som et fags værdier og kerneopgaver, det der også giver næring til faglig stolthed. Hvis netop passionen og engagementet for det faglige indhold evaporerer på bekostning af pædagogiske fokuseringer, risikerer man, at modløshed sætter sig i det pædagogiske arbejde. Arbejdet med læringsstile kan ydermere føre til en ekstrem individualisering af pædagogikken, når og hvis undervisningen centrerer om kultivering af sundhedsprofessionsstuderendes subjektive processer, intelligensprofil og læringsstile. Hvis sådanne indre psykologiske processer kan forstås uden forankring i konkret praksis, bliver konsekvensen, at de studerendes læring og udvikling forstås uden henvisning til eller sammenhæng med den kontekst, de er en del af. Det bliver dobbeltsidigt at henvise til, at målet også er bestemte former for videnstilegnelse. De indre psykologiske

processer er både udgangspunkt og mål for de pædagogiske bestræbelser. Som Gardner selv skriver det i sin bog om *Disciplin og Dannelse* fra 2001 (i dansk oversættelse), er fag ofte under beskyndning. Folk og pædagoger, der sætter fag forrest, betragtes som gammeldags, kontrollerende, ude af trit med en problembaseret tilgang og som forbenede stivstikkere. I forhold til denne polemik får Gardner ordet: «Eleverne bør beherske deres tids fag og håndværk, selvom de med tiden afslører fagenes ufuldkommenhed og får held til at overhale eller omgå dem» (Gardner, 2001, s. 37.). Eller med andre ord: Det er nødvendigt med en midterposition eller et mere «urent» perspektiv på sådanne antinomier imellem fag og/eller ikke-fag, ligesom det er nødvendigt at kunne forholde sig kritisk til forestillingen, om at nye pædagogiske koncepter i sig selv udgør mirakelmidler, der i et snuptag løser dybt rodfæstede problemer med ulige udgangspunkter for forskellige sociale grupper til læringsmuligheder på vores uddannelsessteder. Politisk ideologiske forandringer med indbyggede forestillinger om standardisering og kontrol er de drivende kræfter bag udviklingen af de mere rene forestillinger om læring, uddannelse og forandring i sociale systemer. Så længe man accepterer præmissen om, at det rene styringsparadigme er vejen til bedre sundhedsprofessionsuddannelser, vil vi se en fortsat eksplosion af psykologiserende metoder og rene læringsideologier, og vi vil til sidst stivne i vores egne selvbilleder. Pædagogik handler grundlæggende set om det modsatte, nemlig om en formålsorienteret, intentionel, didaktisk organiseret forandringsbestræbelse, hvor et fælles tredje udgør omdrejningspunktet. Pædagogik fikserer ikke, men kan forsøge at løsne op i en stadig vekselvirkning mellem reproduktion og tilblivelse. Det er værd at huske på, hvor der ellers har været argumenteret for at skrue ned for pædagogikken.

Referencer

- Aastrup, T. (2017). Pædagogikken i den omvendte kausalitets bur. I: T.A. Rømer, L. Tanggaard og S. Brinkmann (red.), *Uren pædagogik III*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Andersen, P. (red.) (2009). *Læringens og tænkningens stil – en antologi*. Frederikshavn: Forlaget Dafolo.
- Boström, L. (2006). Læringens stil: Om Dunn og Dunns stilteori. I: P. Andersen (red.), *Læringens og tænkningens stil* (s. 70–88). København: Billesø og Baltzer.
- Dunn, R. og Dunn, K. (1992). *Teaching elementary students through their individual learning styles : practical approaches for grades 3–6*. Boston; Toronto: Allyn and Bacon.
- Dunn, R. og Griggs, S. A. (red.) (2004). *Synthesis of the Dunn and Dunn learning-style model research : who, what, when, where, and so what?* St. John's University's Centre for the study of Learning and Teaching Styles.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences. *Phi Delta Kappan*, 77(3), s. 200.
- Gardner, H. (1999). *De mange intelligensers pædagogik*. Tekstsamling redigeret af Per Fibæk Laursen. København: Gyldendal.
- Gardner, H. (2001). *Disciplin og dannelse*. København: Gyldendal. (oversat fra *The Disciplined Mind*, 1999).
- Gardner, H. (2008). Creativity, wisdom, and trusteeship. I: A. Craft, H. Gardner og G. Claxton (red.), *Creativity, wisdom, and trusteeship*. CA: Corwin Press.
- Hermann, S. (2016). *Hvor står kampen om dannelsen?* København: Informations forlag.
- Hattie, H. og Yates, G. (2014). *Synlig læring og læringens anatomi*. Frederikshavn: Dafolo.
- Højbjerg, K. (2014). Praktikuddannelse i et professionspædagogisk perspektiv. *Gjallerhorn*, (19), s. 64–71. <http://www.viauc.dk/udvikling-og-forskning/enhed-for-professionsforskning/Documents/Gjallerhorn/nr-19/kapitel-8-praktikuddannelse-i-et-professionspaedagogisk-perspektiv.pdf> (lastet ned 03.04.17)

- Højbjerg, K. (2015). The challenge of establishing a professional practice within practical education. *Ethnography and Education*, 10(2), s. 185–197. <http://dx.doi.org/10.1080/17457823.2014.995115>
- Klafki, W. (2001). *Dannelses-teori og didaktik – nye studier*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Kelly, A. V. (2009). *The Curriculum: Theory and Practice*. London: SAGE Publications Limited.
- Klitmøller, J. (2014). Teacher Uses of Learning Styles: The transformation of Dunn and Dunn learning styles in classroom practice. *Nordic Studies in Education*, (2), s. 94–110.
- Lauridsen, O. (2007). *Fokus på læring – om læringsstile i dagligdagen – professionelt og privat*. København: Akademisk Forlag.
- Løgstrup, K. E. (1972). *Norm og spontanitet*. København: Gyldendal.
- Mauss, M. (2004). *Kropp og person: to essays*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Rømer, T.A., Tanggaard, L. og Brinkmann, S. (2011). *Uren pædagogik til debat*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Taubman, P. M. (2009). *Teaching by numbers – deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. London: Routledge.
- Tanggaard, L. og Brinkmann, S. (2008). Til forsvar for den urene pædagogik. *Nordisk Pædagogik*, 28(4), s. 303–314.
- Tanggaard, L., Rømer, T. og Brinkmann, S. (red.) (2014). *Uren pædagogik II*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Tanggaard, L. (2011). En læsning af Howard Gardner som uren pædagog. I: L. Tanggaard, T. R. Aastrup og S. Brinkmann (red.), *Den urene pædagogik* (s. 36–54). Aarhus: Forlaget Klim.
- Tanggaard, L. (2017, in press). *Sagspædagogik – om lidenskab, opslugthed og fordybelse som pædagogisk drivkræfter*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Westbury, I. (1998). Didaktik and Curriculum Studies. I: B.B. Gudem og S. Hopmann (red.), *Didaktik and/or Curriculum? An international dialogue*. New York: Peter Lang.