

PRAKSISFÆLLESSKAB og NEUROPÆDAGOGIK



**Specialerapport
Masteruddannelsen i
Læring og læreprocesser
Ålborg Universitetscenter
Vejleder: Søren Willert
Michael juhl Nielsen
Stud.nr. 20073999
December 2009
Anslag: 89.215**

Opgaven er udarbejdet af
Michael Juhl Nielsen



Afleveret 16.12.2009

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse	3
1.0 Indledning	4
1.1 Min baggrund.....	4
1.2 Hverdagen på efterskolen	4
1.4 Hvad var det der virkede?	5
2.0 Incitament og problemformulering.....	5
3.0 Begrebsafklaring.....	5
3.1 Sent udviklet	6
3.2 Udviklingshæmmet.....	6
3.3 Neuropsykologi.....	6
3.4 Neuropædagogik	7
3.5 Spejlneuroner	7
4.0 Undersøgelsesmetode	8
4.1 Empiri.....	8
4.2 Andres empiri.....	8
4.3 Undersøgelsesmetode	8
5.0 Dokumentation.....	9
5.1 Efterskolen som model.....	9
5.2 Fænomenologi.....	9
5.2.1 Fænomenologiens fænomenbegreb	9
5.2.2 Første-persons perspektivet	10
5.2.3 Metodologisk refleksion	10
5.2.4 Sagen selv.....	10
5.2.5 Livsverden	11
5.2.6 Hermeneutisk cirkel.....	11
6.0 Praksisfællesskaber.....	11
6.1 Dannelse af praksisfællesskaber	12
6.2 Deltagerbaner og legitimitet	13
6.3 Tingsliggørelse - reifikation.....	14
6.4 Fra fællesskab til praksisfællesskaber.	14
6.5 Gensidigt engagement	14
6.6 Fælles virksomhed.....	15
6.7 Fælles repertoire.....	15
6.8 Læring i spændingsfeltet mellem kontinuitet og diskontinuitet	15
6.9 Identitet.....	16
6.10 Identitet i praksis. Medlemskab af et fællesskab.....	16
6.11 Identitet defineres via medlemskab af et fællesskab.....	16
6.12 Identitet er et nexus af multipelt medlemskab	16
6.13 Identitet er en relation mellem det lokale og det globale.....	17
6.14 Læring og identitetsdannelse foregår i et samspil i praksis.....	17
7.0 Neuropsykologi	17
7.1 Neuroreduktionisme.....	17
7.2 Hjernens rolle.....	18
7.3 Social interaktion	18
7.4 Stigende ansvarlighed	19
7.5 Dannelse og didaktik	19
7.6 Identitet.....	19
7.7 Spejlneuroner	20
7.8 Hvad sker der i hjernen.....	20
7.9 Identitet og spejlneuroner.....	21

7.10 Genetisk aktivitet.....	21
7.11 Neurobiologisk struktur.....	22
7.12 Omverdenserfaringer	22
8.0 Præsentation af analysen.....	23
8.1 Analyse	23
8.1.2 Analyse af praksisfeltet	23
8.1.3 Enkelhed i miljø og kultur	24
8.1.4 Læsesvage elever følte sig anderledes.....	24
8.1.5 Spejlneuroner og undervisning	25
8.1.6 Praksisfællesskaber.....	25
8.1.7 Spejling i engagerede voksne	25
8.1.9 Gensidigt engagement.....	26
8.1.10 Den fælles virksomhed.....	26
8.1.11 Fælles repertoire.....	26
9.0 Konklusion	26
10.0 Perspektivering	27
11.0 Summary	28
Litteratur	30
Bilag.....	32

1.0 Indledning

1.1 Min baggrund

I mit professionelle liv som efter- og folkeskolelærer indenfor specialundervisningen gennem snart 25 år er der noget jeg har lagt mærke til. Når mine elever er blevet undervist gennem praktisk arbejde, blev de samtidig mere velfungerende på en række andre områder. F.eks. fagligt, socialt og emotionelt. Umiddelbart er det logisk, at de elever jeg har undervist på denne måde har befundet sig vel i selskab med en voksen fagperson, som har været ægte engageret i det vi har lavet sammen og tilmed arbejdsopgaver som har givet mening. Dvs. at opgavens indhold har været forståelig og andre har påskønnet det. Måske er der tale om sammenfald, måske er der tale om sammenhæng, men disse elever er blomstret op på en række områder, som en ikke-praktisk indfaldsvinkel ikke har kunnet fremkalde.

1.2 Hverdagen på efterskolen

Jeg var i starten af halvfemserne lærer på en praktisk efterskole og vil kort beskrive nogle grundelementer fra efterskolens hverdag. Al undervisning var opbygget omkring følgende værksteder: køkkenværksted, landbrugsværksted, motor/metalværksted, bygge/anlægsværksted, musik/dramaværksted, billedværksted, tekstil/æstetikværksted, værkstedet for miljø, idræt og gartneri og informationsværksted. Der var en indbyrdes praktisk relation mellem disse værksteder, imellem nogle mere end imellem andre. Værkstederne var inddelt i to kategorier, de praktiske og de kreative. Ligeledes var der forbindelser fra de enkelte værksteder og ud til hele efterskolen og derfra til lokalsamfundet. Det vil jeg kort illustrere med eksempler, som jeg har udvalgt blandt de mange

situationer fra efterskolens hverdag, der for de flestes vedkommende ville kunne vise det samme.

Køkkenet var meget centralt placeret og alle værksteder havde en "køkkentjans" på 14 dage, hvor de hver formiddag tilberedte mad til hele efterskolen. En meget virkelig opgave, der skulle være færdig til tiden, hver dag. Landbrugsværkstedet havde marker med foder til deres køer og grise, som blev slagtet og spist af eleverne efter tilberedning i køkkenet. Når et redskab på landbrugsværkstedet gik i stykker, blev det svejset sammen igen på motor/metal-værkstedet, som også stod for vedligehold af efterskolens biler og køretøjer, der f.eks. blev brugt til at køre i svømmehallen og på lejrskole i. Bygge / anlæg stod for nybygning af f.eks. cykelskure og mange udvendige og indvendige vedligeholdelsesopgaver rundt omkring på efterskolen. Musik /drama sørgede for musik og underholdning til fester. Billedværkstedet lavede udstillinger, som lokalbefolkningen blev inviteret til. De sørgede også for udsmykning rundt omkring på efterskolen. Værkstedet for tekstil og æstetik dækkede bord og lavede bordpynt til fest og højtider og stod for arrangementer for lokalbefolkningen: én gang om måneden kom lokalområdets ældre (hovedsagelig kvinder) til ældreeftermiddag med friskbagte boller og småkager fra køkkenet og et par sange fra musik/dramas sangkor. Informationsværkstedet udgav en avis og sørgede for nyhedsdækning, når der var besøg.

1.4 Hvad var det der virkede?

Elevernes fremgang på de sociale, de emotionelle og de faglige områder er dokumenteret i en undersøgelse i forbindelse med at skolen i en periode var forsøgsskole (Balle-Petersen 1993: 43,45,46) Fremgangen dokumenteres via interviews med eleverne, deres forældre og lærerne. Der er ikke foretaget test, så der er tale om en kvalitativ dokumentation. Det er ligeledes ikke konkret dokumenteret at det er efterskolen og dens aktuelle pædagogik, der har været årsag til fremgangen. Miljøskift for eleverne eller generel sen modning kan være andre forklaringer. Mest sandsynligt er det at der er tale om en kombination af mange faktorer. Det gør det dog ikke mindre interessant at prøve at isolere hvilke faktorer der var karakteristiske for og virksomme i efterskolens pædagogik.

2.0 Incitament og problemformulering

Ovenstående beskriver efterskolen som et læringsunivers, der ser ud til at lykkes med hensyn til at styrke elevernes faglige, sociale og følelsesmæssige udvikling. Jeg har den hypotese, at viden om neuropædagogik og praksisfællesskaber kan være en del af det forklaringskompleks, der omgiver dette læringsunivers og det giver mig anledning til at stille følgende spørgsmål:

Problemformulering:

Hvilke elementer i praksispædagogikken har været essentielle for de sent udviklede eller udviklingshæmmede elevers udbytte af undervisningen?

3.0 Begrebsafklaring

Her følger en begrebsafklaring af begreber, der er centrale for opgaven. Jeg vil i det følgende afklare min opfattelse af begreberne: sent udviklet, udviklingshæmmet, neuropsykologi, neuropædagogik og spejlneuroner. De to første begreber omfatter målgruppen for mit interessefelt. Mit pædagogiske virke tager udgangspunkt i neuropsykologi, som i praksis giver udmønter sig i neuropædagogik. Endelig vil jeg ganske kort introducere spejlneuroner, som har betydning i forhold til min analyse.

3.1 Sent udviklet

Meget enkelt sagt er et sent udviklet menneske et individ, hvis handicap ikke er synligt. Dette kan let blive til et handicap i sig selv, da man så i det umiddelbare møde ikke kan tage højde for dette handicap. (Gyde 1995:8) De sent udviklede intelligensniveau ligger et stykke under gennemsnittet. Der kan ikke drages en skarp grænse mellem en sent udviklet og en ikke-sent udviklet. I det sociale liv oplever de unge ofte, at det er svært at blive accepteret og få kammerater, da de også opfattes som sære. De unge har lyst til idræt, men kan ikke klare sig, da det er for konkurrencepræget. Denne ungdomsgruppe har efter folkeskolens afslutning en så lav boglig og ofte også social kompetence, at de ikke kan gøre brug af de eksisterende uddannelses- og beskæftigelsestilbud. Muligvis er betegnelsen ikke objektivt beskrivende, da "sent udviklet" indikerer, at det på et tidspunkt vil være muligt at opnå fuld udvikling. Og sådan er det ikke. Det vil være muligt med kompenserende strategier i form af f.eks. alternative skole-, aktivitets-, job- og boligtilbud at de bliver i stand til at have en tilværelse så selvstændig som deres handicap tillader.

3.2 Udviklingshæmmet

At være udviklingshæmmet betyder, at ens personlige udvikling går langsommere. I næsten alle tilfælde betyder det også, at man – på nogle områder – ikke når så langt i sin udvikling, som andre. (LEV 2009) Årsagen til udviklingshæmning kendes langt fra i alle tilfælde, men udviklingshæmning kan være en følge af:

- Arvelige faktorer (fx visse stofskiftesygdomme samt arvelige kromosomfejl)
- Kromosomfejl
- Skader, der opstår i fostertilstanden (p.g.a. f.eks. overdreven alkoholindtagelse, overdreven rygning eller infektionssygdomme hos moderen)
- Iltmangel under fødslen
- For lav fødselsvægt (som følge af for tidlig fødsel)
- Mangel på motorisk, social og sproglig stimulering i barndommen
- Hjerneskade opstået efter fødslen p.g.a. en ulykke eller sygdomme

Umiddelbart ser der ud til at være en mindre forskel mellem at være sent udviklet og at være udviklingshæmmet. En forskel på den måde organisationer (UFL og LEV) omkring elevgrupperne beskriver dem på er at sent udviklede bliver beskrevet ud fra en kvalitativ synsvinkel og udviklingshæmmede beskrives kvantitativt.

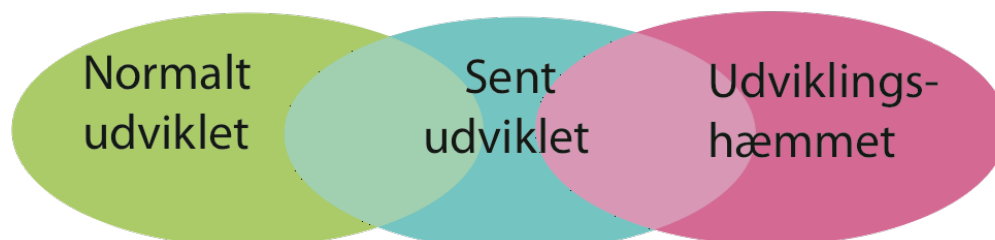


Fig. 1 Egen ill. Forholdet mellem normalt og sent udviklet og udviklingshæmmet.

3.3 Neuropsykologi

Neuropsykologi er en videnskabelig disciplin der studerer hvorledes strukturer og processer i hjernen regulerer adfærd og tænkning. Neuropsykologiens teorier bygger på viden fra kognitiv neurovidenskab.

3.4 Neuropædagogik

Neuropædagogik er i skolesammenhæng pædagogiske fremgangsmåder ved undervisning af personer med beskadigelse af hjernen. Neuropædagogik bygger på neuropsykologi og bliver således til et metodestyresystem, forstået sådan, at viden om hjernen bestemmer hvilke metoder der bliver taget i brug. Via neuropsykologiske test og iagttagelser kortlægges personens stærke og svage sider på områder som opmærksomhed, kommunikation, hukommelse, orienteringsevne og social funktion.

Målet er at beskrive, både hvad personen kan, og hvordan funktionen udføres, så det bliver tydeligt, hvilke led i en færdighed der fungerer, og hvilke der er skadede. Bagefter tilrettelægges hverdagen på måder, der giver personen mulighed for at trække på sine stærke sider, mens andre personer eller den ændrede struktur kompenserer for de svage områder. Derved undgår man at konfrontere det pågældende menneske med dets uformåenhed. (Den Store Danske 2009)

3.5 Spejlneuroner

Opdagelsen af eksistensen af spejlneuroner i 1996 af Giacomo Rizzolatti og Vittorio Gallesse fra Universitetet i Parma i Italien. (Iacoboni 2009:9) Opdagelsen af disse specielle hjerneceller blev gjort, da forskerne studerede den elektriske hjerneaktivitet hos en Makakabe, som havde fået påsat elektroder, der kunne registrere aktiviteten af få hjerneceller i forskellige områder af hjernen. En dag under en pause, da en af forskerne rakte ud efter et stykke frugt, viste det sig, at der i abens hjerne startede en reaktion, som om den selv ville række ud efter frugten, dog uden at gøre dette. Først troede forskerne, at der var tale om målefejl, men yderligere forsøg viste, at der rent faktisk i abens hjerne var indkodet et biofysisk-kemisk program, som kunne sættes i aktion til aktivering af en reel muskelbevægelse i f.eks. en arm. De hjerneceller som registrerer, koder eller 'spejler' en adfærd, hensigt eller tankevirkosomhed hos et andet individ kaldte opdagerne 'mirror neurons', på dansk 'spejl-neuroner'.

Spejlneuroner er områder i hjernen, som har dobbeltfunktion (Rizzolatti 2008) Områderne i hjernen ligger i nærheden af præmotorisk cortex og har normalt at gøre med udførelse af bevægelser. De er blot ikke udelukkende aktive, når personen selv udfører bevægelsen, men tillige når personen ser en anden udføre bevægelsen. Der er også en reaktion i spejlneuronerne, når man f.eks. hører lyden af bevægelsen eller når bevægelsen bliver omtalt. Det er konstateret at dette bliver et led i det at kunne lære ved at imitere andres handlinger, således at dette foregår gennem spejlneuronerne. (Iacoboni 2009) Spejlneuroner er vigtige bindeled mellem det sociale og det individuelle. (Schilhab 2007 s. 48) Spejlneuroner og deres reaktioner ligger udenfor viljens kraft.

- Det er en totalt automatisk reaktion - fastslår Rizzolatti med stor sikkerhed - der er ikke bevidsthed involveret i reaktionen, den sker alt for hurtigt. Spejlneuronerne reagerer på 45-50 millisekunder, mens man normalt regner med, at en bevidst reaktion tager ti gange så lang tid, omkring 500 millisekunder. (interview med Rizzolatti i Ingeniøren 19.11.04)

Endvidere fordrer spejlneuronerne, at der er nogen at spejle sig i. Alene kan man ikke få spejlneuronerne til at være aktive¹. Dvs. at kontakten med andre mennesker er en forudsætning for kontakten med én selv. D.v.s. den art af selvkontakt, som spejlneuroner kan befordre.

¹ (her er ikke alle enige - nogle mener at forestillingen om en handling eller en sindstilstand kan fremkalde reaktioner i de respektive neurale områder, men på den anden side bunder denne forestilling sandsynligvis fra en tidligere social handling)

Den læring, der sker gennem medvirken af spejlneuronerne er altså socialt betinget. Så selv om læringen foregår i den enkelte organisme, vil der ikke foregå egentlig kulturel læring (f.eks. læsning og skrivning) uden at der er en social kontekst. Social læring er naturligt nok bundet til sociale systemer. (Schilhab 2007 s. 192)

4.0 Undersøgelsesmetode.

4.1 Empiri

Efterskolen, som jeg omtalte ovenfor var rammen om en undersøgelse først i halvfemserne i forbindelse med at skolen var udpeget til forsøgsskole. (Balle-Petersen 1993) Denne undersøgelse er en del af min empiri. Men først en beskrivelse af mit arbejde på efterskolen:

I mit nuværende arbejde på en kommunal specialskole, har jeg gennem de ti år jeg har været ansat tilrettelagt en del af min undervisning i en skovskole, hvor jeg har brugt skoven som undervisningsrum. Denne skovskole med udgangspunkt i praktisk arbejde har jeg brugt i forskelligt omfang alt efter hvor mange elever, der kunne profitere af tilbuddet. Jeg bruger mine erfaringer fra min praktiske undervisning på efterskolen og i skovskolen som empiri i denne opgave.

4.2 Andres empiri

Som supplement refererer jeg ligeledes til forsøgsperioden på efterskolen i starten af 90'erne. Rådet for pædagogisk udviklingsarbejde for sent udviklede unge fik i 1990 en bevilling på 32 millioner kroner med henblik på at forbedre vilkårene for målgruppen. Efterskolen jeg arbejdede på fik del i bevillingen og brugte midlerne på at bygge en værkstedsbygning, investere i EDB-udstyr og købe maskiner til landbrugsværkstedet. Der var tillige penge til at ansætte en kurator, der skulle hjælpe eleverne med at komme videre efter efterskolen. Det sidste der blev investeret i var et botræningshus, hvor 8 eleverne kunne bo det andet år de var på efterskolen. Ved udgangen af forsøgsperioden blev der udfærdiget en rapport, skrevet adskillige bøger og lavet en film. Tovholder var Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning, med Margaretha Balle-Petersen som projektleder.

Den tredje kilde til min dokumentation er en bog skrevet på baggrund af en PhD-afhandling udfærdiget af Ulla Ambrosius Madsen i 1995: Hverdagsliv og læring i efterskolen. (Madsen 1995) Opgaven var bestilt af Efterskoleforeningen som et forsøg på aktivt at udnytte den bølge som efterskolen red på i halvfemserne ved at forsøge at udtrække essensen af hvad efterskoleeleverne lagde vægt på at de kunne opnå ved at gå på efterskole frem for at gå på en almindelig folkeskole. Bogens informanter er fra almene efterskoler og omhandler især den særlige læring og dannelse, der kan iscenesættes på en skole, hvor eleverne er døgnnet rundt. Jeg regner jeg også resultaterne af undersøgelse for valide i sammenhæng med den efterskole jeg refererer til, selv om eleverne ikke ville kunne deltage i undervisningen på en almen efterskole.

Fjerde og sidste dokumentation er en anden PhD-afhandling, hvis empiri er samlet på efterskoler for normalt begavede elever med læsevanskeligheder. (Holmgaard 2007)

4.3 Undersøgelsesmetode

Som baggrund for mine undersøgelser har jeg brugt min erindring om mine erfaringer fra praksis som efterskolelærer. Når man bruger eget ståsted som udgangspunkt for refleksioner, vil der være et område under fødderne, som man ikke kan se. Ved at tage et skridt til siden og bruge andres empiri har jeg søgt at belyse også dette område. Den del af min empiri er et case-studie, som kan karakteriseres som en kvalitativ undersøgelse

af et konkret og afgrænset tilfælde med det formål at opnå detaljeret og praktisk baseret viden. Der er tre slags case-studier, naturalistisk, systematisk og analytisk. Idet jeg bruger erindringen bliver der efterfølgende tale om naturalistisk generalisering. (Kvale 2005:228)

5.0 Dokumentation

Ét fokus i denne opgave er at afklare hvorvidt viden om neuropædagogik i almindelighed og spejlneuroner i særdeleshed kan optimere specialpædagogikken. For at komme frem til resultater og levere dokumentation i forhold til dette spørgsmål finder jeg det nødvendigt at belyse essentielle enkeltdele af den virkelighed, der omgærdet mit undersøgelsesfelt:

- videnskabsteoretisk ståsted.
- efterskolen som praksisfællesskab.
- efterskolen som forum for dannelse.
- neuropædagogikkens funktion.

Ved hjælp af disse enkeltdele er det min intention at konstruere en helhed, der kan besvare min problemformulering. Dele af min dokumentation stammer fra en naturvidenskabelig tradition og dele stammer fra en humanistisk tradition. Min indgang er således eklektisk med henblik på at skabe en holistisk hybridbaseret beskrivelse af problemstillingen.

5.1 Efterskolen som model

Det er ikke mit ærinde at lave en undersøgelse af efterskolen som pædagogisk praksisfelt. Selv om jeg gennemgående bruger efterskolen som eksempel, søger jeg at finde elementer, som ikke udelukkende er afhængige af efterskolens kultur og tradition, men som kan overføres til andre regi.

5.2 Fænomenologi

Jeg vil forholde teoridannelsen om neuropædagogik til de metodologiske grundteser indenfor fænomenologien fordi jeg gerne vil placere denne teoridannelse i en videnskabsteoretisk ramme, der beskæftiger sig med verden som en samling af fænomener. Men jeg er jo, som deltager i det praksisfelt jeg ønsker at analysere, meget påvirket af dette og er derfor heller ikke i stand til at forholde mig objektivt til dertil. Når jeg betragter det som en kvalitet og ikke som en begrænsning antager jeg en hermeneutisk indfaldsvinkel. Det vil jeg beskrive nærmere i afsnit 5.2.6.

De metodologiske grundteser i fænomenologi er (Zahavi 2007)

- fænomenologiens fænomenbegreb
- betoning af første-persons perspektivets betydning
- vigtighedens af metodologisk refleksion
- kravet om at gå til sagen selv.
- analyse af livsverdenen.

5.2.1 Fænomenologiens fænomenbegreb

Det er en fænomenologisk grundtese, at verden er som den er, ganske som den fremtræder for os. En skelnen mellem forskellige fremtrædelsesformer af samme genstand

(genstand forstået som mål for fænomenologisk observation og ikke som ting) er udtryk for forskellige grader af grundighed eller muligheder for at observere andet end den umiddelbare fremtrædelsesform. Fænomenet er det samme hvad enten den er genstand for et første øjekast eller en grundig refleksion. Genstanden er i begge tilfælde, og alle stader derimellem, den samme. ((Zahavi 2007 s. 14-15)

En ren naturvidenskabelig indfaldsvinkel til neuropsykologi ville i høj grad dreje sig om at lokalisere processer i hjernen og måle hvornår de er aktive. Det ville være mindre interessant at studere hvilken effekt viden om neuropsykologi har på sociale interaktioner. Dette ville i højere grad interessere de humanistiske videnskaber.

5.2.2 Første-persons perspektivet

Fænomenologien stiller sig i opposition til objektivismen, der har søgt at eliminere det menneskelige subjekt i videnskaben, idet de hævder, at ethvert fænomen, enhver genstand er en fremtræden af noget for nogen. (ibid s, 17) En genstand eller et fænomen består ikke blot af en fremtrædelse, men også af en intentionalitet, som påvirker observatørens opfattelse af genstanden eller fænomenet.

Derfor kan intet betragtes som objektivt.

I forbindelse med neuropsykologi er denne indfaldsvinkel betydende for forståelsen af progressionen af forskningen og viden om emnet. Fænomenet er jo ikke noget, der kan studeres direkte, men man kan studere baggrunden for fænomenets aktivering og fænomenets virkning på det enkelte individ. Det er den naturvidenskabelige side af sagen. (radikalfænomenologer vil hævde at disse observationer heller ikke er objektive)

Forskningen i hvilken indflydelse neuropsykologi, og viden herom, har på menneskets indbyrdes relationer vil i høj grad være afhængig af de enkeltpersoner, der observerer og reflekterer og deres indbyrdes dynamik.

5.2.3 Metodologisk refleksion

Fænomenologien baserer sig også på to metodologiske grundbegreber, nemlig epoché og reduktion. Der er tale om en hos mennesket iboende *naturlig indstilling*, som går ud på at mennesket har en grundlæggende tro på at virkeligheden eksisterer som en del af os og vi som en del af den og at virkeligheden har den beskaffenhed som den har uafhængigt af os.

For at foretage en fænomenologisk refleksion er det nødvendigt at suspendere vores accept af denne naturlige indstilling. Forstået på den måde at vi bibeholder indstillingen, men stiller gyldigheden i bero.

Egentlig er denne metodologi vel en stor del af dynamikken bag opståen af ny viden og baggrunden for divergent tænkning. Sådan som det også var for Rizzolatti, da han fik mistanke om noget nyt var under opsejling i pausen mellem laboratorieforsøgene med aberne. For at udvikle denne viden var det jo nødvendigt at pakke eksisterende videns gyldighed lidt til side og reflektere over hvilke fænomener der kunne være tale om. I løbet af de følgende år bliver denne nye viden om spejlneuroner internaliseret i eksisterende viden og dermed objekt for dele af den fortsatte forskning. Fra at være et biprodukt af et givent forskningsprojekt, fremkommet ved en tilfældighed, bliver fænomenet til en banebrydende nyopdagelse, som iscenesætter væsentlige dele af neuropsykologisk forskning derefter.

5.2.4 Sagen selv

I stedet for at lade teorierne bestemme vores erfaringer, bør vi lade erfaringerne bestemme vore teorier. Det er en fænomenologisk grundtanke, som lægger sig ud med enhedsvidenskaben, som mener at alle videnskaber skal betjene sig af samme kvantificere-

rende metode. Alle fænomener består af komplekse problemstillinger og består af en irreducibel beskaffenhed. Fænomenologerne mener desuden at enhver form for reduktionisme og eliminativisme påfører de fænomener og genstande, der bliver undersøgt en forsimpning, der gør at det ikke er det oprindelige fænomen der bliver undersøgt. I forbindelse med spejlneuroner ville det være en sådan forsimpning, hvis man kun observerede mikrokemiske neurale processer og ikke satte dem i en sammenhæng, som ikke alene var forbundet med hjerneprocesser hos Makak-aber, men var rettet mod lige præcis denne middagspause, denne forsker, denne abe og dennes reaktion. Rizzolatti havde således en fænomenologisk indfaldsvinkel til situationen.

5.2.5 Livsverden

Livsverden er den verden vi lever i som den umiddelbart fremtræder. En fremhævelse af denne verden i fænomenologien er ikke en desavuering af videnskaben, men en betoning af at videnskabens bidrag ikke må have karakter af scientisme. Det som kendetegner scientisme er en holdning om at videnskaben og især naturvidenskaben definerer hvad der er virkeligt.

5.2.6 Hermeneutisk cirkel

Når livsverden ifølge fænomenologien er som den er, så er den det fordi vi tager den som vi gør og når vi gør det, er det fordi den er som den er osv. Dette kan også kaldes den hermeneutiske cirkel, eller sagt med andre ord: at man forudsætter det, der skal begrundes eller påvises. (Hyldgaard 2007) Samtidig forholder hermeneutikken sig til, at man er nødt til at forstå de mindste dele for at kunne forstå helheden og omvendt. I nærværende emnefelt bliver det aktualiseret ved at jeg observerer et praksisfelt som helhed og samtidig analyserer aktører i dette praksisfelt ud fra neuropsykologiske betragtninger, altså i dele i princippet så detaljerede som biokemiske processer i neuronerne. Men det gør jeg kun for at påvise et forhold til helheden.

6.0 Praksisfællesskaber

Jeg vil bruge Wengers syn på de komplicerede strukturer, der aktiveres, når et praksisfællesskab lærer eller en enkeltperson skal lære i et praksisfællesskab til at beskrive læringsvejene på efterskolen. Læringsveje der kan begrebsliggøres teoretisk ud fra Wengers teori. Jeg vil se på viden og læring som situeret i konkret kontekst. Wenger har defineret følgende ifht. en social (konstruktivistisk) teori om læring:

Der findes ifølge Wenger fire grundlæggende præmisser for læring. For det første er vi sociale væsener. For det andet drejer erhvervelse af viden sig om tilegnelse af kompetencer For det tredje er læring og indsigt et spørgsmål om den enkeltes deltagelse i udøvelse af sådanne kompetencer og for det fjerde skal læring produceres af vores evne til at opleve verden (praksisfællesskabet) og vores engagement i den som noget meningsfuldt. (Wenger 2006:14)

Dermed er de primære præmisser for læring fremhævet, men Wenger ønsker at indlejre disse præmisser i en form for kontekst. Der er 4 hovedbegreber i denne kontekst:

1. **Mening**, nemlig at opleve vores liv og verden som meningsfuld.
2. **Praksis**, som er en betegnelse for de fælles historier og sociale resurser, rammer og perspektiver som kan støtte et gensidigt engagement i handling.
3. **Fællesskab** i en social konfiguration, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre og vores deltagelse kan genkendes som kompetence.
4. **Identitet** som en betegnelse for hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber. (Ibid.:15)

Tilsammen komponenter i en social (konstruktivistisk) teori om læring og et kompetent begrebsapparat i forhold til at analysere læringsvejene på efterskolen.

Ifølge Wenger er praksis forbundet med at vi interagerer socialt. Al handling, der foregår imellem mennesker, er et led i en løsere eller tættere social kontekst. Handlingen er historisk bundet og gennem den sociale kontekst får den struktur og mening. Den sociale kontekst indeholder et utal af impulser, der skal fortolkes og læres af eksempelvis en elev på en praktisk efterskole. Impulser der kan komme fra tidligere tiders forhandlinger af mening eller reifikation. Reifikation er i denne sammenhæng resultatet af fælles virksomhed. Se mere herom nedenfor. Efterskoleformen er som skoleform et socialt læringsrum 24 timer i døgnet og den praktiske indfaldsvinkel hjælper konkret tænkende elever med at finde mening.

6.1 Dannelse af praksisfællesskaber

Når vi skal identificere et praksisfællesskab, er det vigtigt at gøre sig klart hvilke karakteristika, der gør et praksisfællesskab. Ud fra kompleksitetsgraden karakteriserer Wenger et praksisfællesskab som værende på et mellemniveau, betragtet fra en analytisk synsvinkel. Det er hverken en specifik, snævert defineret aktivitet (f.eks. en samtale) eller en bredt defineret masse, der er abstrakt historisk og socialt. (f.eks. en nation eller en kultur)

Når vi skal finde ud af hvorvidt der er dannet et praksisfællesskab er der nogle karakteristika der kan bruges som indikatorer (ibid.:149):

1. *Vedvarende gensidige relationer - harmoniske eller konfliktbetonede* Gennemsnitsopholdstiden på efterskolen var 2 år, så der må være tale om vedvarende relationer.
2. *fælles måder at engagere sig i samarbejde på* Ligger i efterskoletanken.
3. *den hurtige strøm af information og udbredelsen af innovation.* Alle elever og ansatte mødtes hver morgen til morgensamling. Der kunne lynhurtigt spredes en nyhed eller ændres procedurer for en given handling.
4. *fravær af indledninger, som om samtaler og samspil blot var fortsættelsen af en vedvarende proces.* Mange af de daglige procedurer og rutiner behøvede ingen ord.
5. *meget hurtig formulering af et spørgsmål, der skal diskuteres* Der var altid andre i nærheden, parate til samtale og dialog.
6. *væsentlig overlappning i deltageres beskrivelser af, hvem der hører til* Den daglige struktur var en god støtte til at definere medlemsskaber af praksisfællesskabet.
7. *viden om, hvad andre ved, hvad de kan, og hvordan de kan bidrage til en virksomhed* Rollerne var tit meget klart definerede på de enkelte værksteder og som udgangspunkt gjorde alle det de var bedst til.
8. *gensidigt definerende identiteter* Arbejdet i praksisfællesskaberne med de fælles historier var med til at definere disse identiteter.
9. *evnen til at vurdere egnetheden af handlinger og produkter* Mange elever var deres egne stærkeste kritikere, idet deltagelse i centripetale deltagerbaner (forklaring følger) krævede veludført arbejde.
10. *specifikke redskaber, repræsentationer og andre artefakter* Til forskellige værksteder og arbejdsopgaver hører naturligt forskellige artefakter.

11. *lokaltradition, fælleshistorier, indforståede vittigheder, vidende latter* Når man er sammen 24 timer i døgnet omkring en praktisk hverdag, opstår der næsten automatisk situationer, der kan fortælles om igen og igen.
12. *jargon og genveje til kommunikation såvel som lethed ved at producere nye betegnelser for kendte ting* En effekt af ikke at kende de korrekte betegnelser for redskaber er at de så får nye navne.
13. *særlige stile, der genkendes som udtryk for medlemskab* Er bl.a. det faktum at kedeldragterne på bygge-anlæg var beige, på motor-metal blå og på landbrugsværkstedet grønne.
14. *en fælles diskurs, der afspejler et bestemt perspektiv på verden* Efterskolelivet som ramme for praksisfællesskabet.

De dimensioner ved et praksisfællesskab, som vi leder efter: gensidigt engagement, en fælles virksomhed og et fælles repertoire, der kan forhandles over tid, i væsentlig grad er til stede i disse karakteristika. Disse punkter skal dog modificeres i forhold til, at det ikke er nødvendigt at alle deltagere interagerer med alle andre. Det er heller ikke nødvendigt at alle handlinger kan kategoriseres som fælles virksomhed. Ligeledes er det heller ikke ultimativt vigtigt at al fælles repertoire er lokalt produceret, men konklusionen må være at efterskolen kunne forstås som et stort praksisfællesskab bestående af mange små praksisfællesskaber. Jeg kommer nærmere ind på disse dimensioner senere i afsnittet. Først vil jeg dog fokusere på hvordan deltagelsen i et praksisfællesskab kan udvikle sig.

6.2 Deltagerbaner og legitimitet

Indadgående (centripetale) deltagerbaner i et praksisfællesskab hænger snævert sammen med begrebet legitimitet. (ibid.:122) Der skal være så meget legitimitet til stede, at fuld deltagelse er indenfor rækkevidde og at deltagerne er potentielt fuldt deltagende i praksisfællesskabet med mindre andet er aftalt og legitimiteten dermed er genforhandlet.

Deltagerbaner er ikke noget, der kan forudsiges, idet de beskriver en kontinuerlig bevægelse, der forbinder fortid, nutid og fremtid” (ibid.:180) og har sin egen impuls, samtidig med at banen er påvirket af ydre impulser fra praksisfællesskabet.

I praksisfællesskabet kan vi iagttage deltagerbaner med forskellige karakteristika:

- **Perifere baner**, hvor det er aftalt at deltagelsen i praksisfællesskabet ikke skal lede til fuld deltagelse. Det kan være den elev på motor-metal-værkstedet, der ikke har motorik til at svejse, men alligevel kan bruge vinkelsliber og skifte olie.
- **Indadgående baner**, hvor udvikling af identiteten i praksisfællesskabet med tiden fører til fuld deltagelse. Det kan være den elev på landbrugsværkstedet, der med tiden bliver fuldgældigt landbrugsværkstedetsmedlem.
- **Insider-baner**, hvor den fulde deltagelse er opnået og praksisfællesskabet genforhandler identitet gennem *nye hændelser, nye krav, nye opfindelser og nye generationer*. Dette kan være den meget rutinerede værkstedselev eller nok mere realistisk, læreren på værkstedet.
- **Grænsebaner**, hvor det drejer sig om at være forbindelsesled mellem forskellige praksisfællesskaber. Kunsten er at bevare identiteten på tværs af disse. Som led i efterskolens forsøgsstatus blev der ansat en kurator, der skulle være bindeleddet til erhvervsuddannelsen PMU og til evt. modtagende arbejdspladser. Denne kurators deltagerbaner har i visse sammenhænge været grænsebaner.

- **Udadgående baner.** Baner som leder væk fra fællesskabet. Fra tid til anden blev der optaget elever, der ikke havde tilstrækkelige personlige færdigheder til at kunne deltage i praksisfællesskabet. Det kunne være for stor udviklingshæmning. For store følelsesmæssige skader, men mere herom senere.

Mange af vore kendte praksisfællesskaber tilbyder et felt af mulige baner. Veteraner på arbejdspladsen tilbyder historier fra praksisfællesskabet og katalyserer via denne narrativitet adgang til fremtiden for nyankomne deltagere. Således bliver praksisfællesskabet bindeleddet mellem fortid og fremtid.

I forbindelse med analyse af praksisfællesskaberne på efterskolen, er jeg især optaget af de centripetale deltagerbaner. Når eleverne finder deltagelse i et eller flere praksisfællesskaber udvikles deres identitet og selvforståelse.

6.3 Tingsliggørelse – reifikation

Wenger introducerer begrebet tingsliggørelse eller reifikation som del af et værktøj til forståelse af mening: Ethvert praksisfællesskab skaber abstraktioner, værktøjer, symboler, historier, udtryk, og begreber, der tingsliggør en del af denne praksis i stivnet form". (ibid.:73) Tingsliggørelse er individets oplevede, forståede og udtrykte kontekst. Reifikationsprodukter er egentlig ikke kun konkrete, materielle objekter. De er snarere afspejlinger af disse praksisser, symboler på menneskelige meningsflader. Med tingsliggørelse får man et værktøj, der kan skabe en forståelsesgenvej, men også en information der ikke kan bruges, hvis modtageren ikke er en del af samme kontekst. Proceduren omkring morgenfodring på landbrugsværkstedet er således en reifikation. Men også det cykelskur eleverne byggede, det at bilerne kunne køre, underholdningen til festerne og måltiderne i spisesalen er reifikationer.

6.4 Fra fællesskab til praksisfællesskaber.

Fællesskaber er i Wengers terminologi ligeledes et centralt begreb, han vil forbinde med læring. Uden fællesskaber kan der ikke skabes meningsforhandlinger. Der skal så en opkvalificering af fællesskabet til.

For at konstituere et praksisfællesskab skal der findes gyldige egenskaber ved et tydeligt specificerbart fællesskab" (ibid.:89) I nærværende tilfælde er det efterskolen og elever og læreres fælles virke om en sag eller opgave, der danner dette fællesskab. Det specificerbare kan identificeres med oplevelse af en fælles praksis samt af at dele en kultur, virksomhed eller struktur. Opleves disse dimensioner kan man anvende udtrykket "et praksisfællesskab" Der er så yderligere tre faktorer, der betegner et velfungerende praksisfællesskab, nemlig gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire.

6.5 Gensidigt engagement

Det første kendetegn ved praksis som kilden til sammenhængen i et fællesskab er deltagerens gensidige engagement. Praksis eksisterer ikke abstrakt. Den eksisterer fordi mennesker er engageret i handlinger, hvis mening de forhandler indbyrdes. (ibid.:90) Gensidigt engagement kræver naturligvis samspil. Gensidigt engagement skal være organiseret omkring det man har som fælles opgave. Det man gør. "Vi har hver marken for at så korn, der bliver til foder for de dyr vi skal passe og spise til efteråret."

Specifik koordination er nødvendig for at gøre ting sammen. Det kræver konstant opmærksomhed. I starten vil det være lærerne eller de mere erfarne elever, der organiserer dagligdagen senere vil nyankomne deltage mere i disse processer. Jvf. deltagerbaner. Dualiteten i gensidigt engagement er forskellighed og homogenitet. Alt for forskellige deltagere omkring et praksisfællesskab kan skabe blokeringer i forhold til at have ens forforståelse af kontekst og dermed kan det være svært at skabe gensidigt engagement. Gensidighed handler ikke kun om den enkeltes kompetencer men også om andres. Vi skal ikke alle kunne det samme, men det vil være nok med komplementære kompetencer i forhold til opgaven. Således at opgaven løses af overlappende kompetencer når man er indstillet på at hjælpe hinanden i opgaveløsningen. Med andre ord kan partialitetskompetencer sammensættes som en fuldstændig fællesskabskompetence i forhold til opgaveløsningen.

6.6 Fælles virksomhed.

Forhandlingen af fælles virksomhed er et andet grundlæggende element i praksisfællesskaber. Det kræver relationer baseret på ansvarlighed. Målet er at individerne oplever opgaverne som deres ejendom, på trods af alle andre påvirkninger. Ansvarligheden over for opgaven skaber engagement over for deltagerne, der dermed bliver en integreret del af praksis og den fælles virksomhed. Ydre kræfter har ingen direkte magt over denne produktion, fordi det i sidste instans, er fællesskabet, der forhandler sin virksomhed. En virksomhed afføder og styrer social energi!" (Ibid.:100)

6.7 Fælles repertoire.

Fælles repertoire er det tredje grundlæggende aspekt, der kendetegner praksisfællesskaber. Den fælles udøvelse af en virksomhed skaber med tiden resurser til meningsforhandling, med andre ord skaber virksomhed i praksisfællesskaber med tiden repertoire hos den enkelte og dette kan bringes i spil som kompetencer eller viden. Elementer i repertoire kan være meget heterogene, de opnår ikke deres sammenhæng i kraft af sig selv som specifikke aktiviteter symboler eller artefakter, men i kraft af den kendsgerning, at de hører til praksis i et fællesskab der udøver en virksomhed. Der ligger på efterskolen meget undervisning og opdragelse i at opnå et fælles repertoire. Mange af eleverne havde ved ankomsten til skolen ikke altid lige stor indsigt i egne evner og formåen. Ved i praksisfællesskabet at arbejde hen imod fælles repertoire giver det fælles engagement i den fælles virksomhed mulighed for at opnå et realistisk fælles repertoire.

Et praksisfællesskabs repertoire omfatter rutiner, ord, værktøjer og måder at gøre ting på, historier, gestus symboler genre, handlinger eller begreber, og som fællesskaber har produceret eller indoptaget i løbet af sin eksistens, og som er blevet en del af praksis. Repertoire kombinerer både reifikative og participative aspekter.

6.8 Læring i spændingsfeltet mellem kontinuitet og diskontinuitet.

Dette spændingsfelt handler om deltagelse og tingsliggørelse i forbindelse mellem generationer eller med andre ord om praksisfællesskaber reproduktionscykluser til nye som gamle praksisbaner eller historier.

Forplantningen af enhver diskontinuitet i praksisfællesskaber fordrer former for læring i og med der dannes nødvendigheden af nye forhandlinger eller struktureringer i praksisfællesskabet for igen at komme i en kontinuitetsfase. Det lidt særlige er at diskontinuitet ikke nødvendigvis gør en meningsforhandling, men der er stor sandsynlighed for at en

sådan opstår. På efterskolen optræder denne diskontinuitet efter nye værkstedsvalg og eleverne på det enkelte værksted består af elever, der har været der før og elever, der er der for første gang.

Forandringer i praksis kan derved skabe anledning til læring i praksis, men kun gennem aktivering af gensidigt engagement, fælles virksomhed, fælles repertoire for de involverede praksisfællesskaber. Man skaber nye identiteter, man transformerer hinanden, meningsforhandler, navigere i dynamiske processer der gør praksisfællesskabet til en emergent struktur.

Læring indebærer et tæt samspil mellem orden og kaos. Kontinuiteten i en emergent struktur skyldes ikke stabilitet men tilpasningsevne. Læringens veje er i sidste ende et spørgsmål om en dynamisk kombination af modstandskraft og påvirkelighed.

Således er det en meget givende situation for alle de førnævnte aspekter i læring, når der ved et semesterskifte optræder et spændingsfelt mellem kontinuitet og diskontinuitet. Den elev, der var ny på værkstedet forrige semester, er nu erfaren og skal måske sætte en ny elev ind i eksempelvis morgenfodringen. Denne elev har også forandret sine deltagerbaner i praksisfællesskabet.

6.9 Identitet

Identitet er endnu et centralt begreb for Wenger i forhold til læring i praksisfællesskaber. Wenger taler om, at et individ har forskellige identiteter. Han har ikke fokus på identitet som en indre kerne, men fokuserer på sammenhængen mellem identitet og meningsforhandling:

Vores identiteter omfatter vores evne og vores manglende evne til at skabe de meninger, der definerer vores fællesskaber og vores måder at høre til på. (ibid.:169) Han har fokus på den gensidige konstitueringsproces, der foregår mellem fællesskabet og personen: Identitet er en betegnelse for, hvordan læring ændrer hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber. (ibid.:15)

6.10 Identitet i praksis. Medlemskab af et fællesskab.

Wenger beskriver hvilken parallelitet, der er mellem dannelsen af et praksisfællesskab og forhandlingen af identiteter. Han kalder denne parallelitet et analyseniveau, hvor identitet og praksis er spejlbilleder af hinanden. (ibid.:175)

6.11 Identitet defineres via medlemskab af et fællesskab

Wenger taler som før nævnt om tre dimensioner i et fællesskab: Gensidigt engagement, en fælles virksomhed og et fælles repertoire. Han har fokus på sammenhængen mellem kompetence og identitet og betragter identitet som form for kompetence. Kompetence forstås her som evnen til at manøvrere kompetent, som fuldgyldigt medlem af et praksisfællesskab. I mødet med de tre dimensioner i et fællesskab udvikler vi en deltageridentitet. Medlemskab i et fællesskab bliver her et spørgsmål om at identitet omsættes til en form for kompetence.

6.12 Identitet er et nexus af multipelt medlemskab

Med nexus mener Wenger, at de mange forskellige baner bliver en del af hinanden, hvad enten de støder sammen eller forstærker hinanden. Han betragter identitet som en

harmonisering af forskellige former for medlemskab, da forskellige praksisser kan stille forskellige krav, som kan være "vanskelige at kombinere til en erfaring, der svarer til en identitet. (ibid.:186). Denne neksus af de forskellige baner, og som er resultatet af harmoniseringsarbejdet, er ikke nødvendigvis harmonisk, og processen sker ikke en gang for alle".(ibid.:187) En regel på efterskolen om at man det første år som elev både skulle vælge et praktisk og et kreativt værksted et halvt år ad gangen, er et udtryk for at man ville styrke en global identitetsdannelse med forskelligartede nexus af deltagerbaner til følge. En meget kreativ elev med hurtig adgang til centrale deltagerbaner i det felt, vil skulle arbejde mere med sine deltagerbaner i et praktisk værksted og omvendt.

6.13 Identitet er en relation mellem det lokale og det globale

Identitetsdannelsen foregår i lokal kontekst, når man prøver også at forstå, hvordan ens engagement i praksis passer ind i et større system. Wenger skriver, at engagement, fantasi og indordning har forskellige, men komplementære styrker og svagheder og at de derfor fungerer bedst i kombination. Denne kombination kan gøre et praksisfællesskab til et lærende fællesskab, hvor der udvikles emergent viden.

Når et praksisfællesskab fungerer optimalt giver det den nyankomne adgang til kompetence og dannelsen af en deltagelsesidentitet. Her bliver praksisfællesskabet et rum for tilegnelse af viden.

Det kan også være et rum for skabelse af viden, når et velfungerende praksisfællesskab giver plads til at udforske radikalt nye indsigter uden at fremstå som tåber eller blive fanget i en blindgyde. (ibid.:245)

Opsamlende er der forskellige træk, der gælder for, at praksis kan karakteriseres som et lærende fællesskab:

6.14 Læring og identitetsdannelse foregår i et samspil i praksis.

Hermed menes, at læring ikke blot er en ophobning af færdigheder og information, men også en tilblivelsesproces.(ibid.:246). Via forskellige deltagelsesformer der repræsenterer forskellige muligheder for identitetsdannelse kan læring i praksis få forskellige retninger: Lærende fællesskaber bliver identitetssteder i det omfang, de muliggør baner dvs. i den udstrækning de tilbyder en fortid og en fremtid, der kan opleves som en personlig bane. (Ibid.:246)

Wenger betoner her samspillet mellem medlemmets fortid og fremtid. Medlemmet medbringer sin personlige historie i fællesskabet og hvis der gives plads til, at medlemmet kan være med til at konstituere praksis og hvis der åbnes for deltagerbaner, der sættes engagement i sammenhæng med fremtid, så kan et fællesskab styrke dets medlemmers identitetsdannelse.

7.0 Neuropsykologi

7.1 Neuroreduktionisme

Jeg vil i det følgende fokusere på neurale processer. Jeg vil med andre ord have en neuropsykologisk indfaldsvinkel til nogle af hjernens funktioner. For ikke at lade mine synspunkter være præget af neuroreduktionisme, vil jeg gøre følgende betragtninger gældende: der ligger naturligvis flere aspekter i at prøve at forstå menneskets psykiske reaktioner end udelukkende at henholde sig til neuropsykologi. Ud over at være under indflydelse af netop neuropsykologi, er min forståelsesramme også afhængig af evolutionspsykologiske og kulturpsykologiske betragtninger. Syntesen af disse tre diskurser

kan man betragte som en hybridpsykologi, som giver et mere helhedspræget billede af menneskets psyke, idet ingen af psykologierne giver et fuldstændigt billede i sig selv. (Brinkmann 2009:150ff) Kulturpsykologien har et begrebsapparat, der betragter andre mennesker som irreducible kilder til handlinger og dermed betragter dem som personer. De evolutionspsykologiske teorier betragter mennesket som en organisme, der er biologisk betinget og styret af biologiske lovmæssigheder. Neuropsykologien benytter sig især af kausale og empiriske forklaringer, der bygger på bestemte lovmæssigheder i naturen. Svend Brinkmann (ibid. 2009:156) kalder det for de tre grammatikker og illustrerer det med dette skema:

Person-grammatik	Personer ses som aktører	Normative forklaringer	Kultur-psykologi
Organisme-grammatik	Organismer ses som aktører	Funktionelle forklaringer	Evolutions-psykologi
Molekyle-grammatik	Molekyler ses som aktører	Kausale forklaringer	Neuro-psykologi

Figur 2. Psykologiske grammatikker. Efter Brinkmann 2009

Begreberne om grammatikker skal forstås som (citat): "et åbent sæt af regler for, hvordan forskellige former for symbolsystemer anvendes korrekt. Grammatik er altså noget normativt, der udtrykker hvordan man bør anvende sprog og sprogtegn, hvis man vil fremsætte ytringer". (ibid:150)

7.2 Hjernens rolle.

Jeg vil i de kommende afsnit beskrive de områder af efterskolen, som har betydning for mit fokus og som ikke er beskrevet under den generelle redegørelse. Senere vil jeg inddrage den aktuelle viden om hjernen og her vil jeg inddrage eksempler fra efterskolens dagligdag og fra mit erfaringsfelt i øvrigt. Til sidst vil jeg fremdrage enkelte aspekter af hjernens rolle i den menneskelige identitets dannelse og udvikling. Der ville kunne inddrages mange neuropsykologiske processer i denne fremstilling, men jeg har valgt at fokusere på spejlneuroner. Fordi spejlneuroner kan betragtes ud fra både en naturvidenskabelig vinkel (biokemi) og fra en humanistisk vinkel (selvspejling og spejling i andre)

7.3 Social interaktion

Fællesskabet på efterskolen var bygget op omkring en praksis og praksiserfaringer på mange forskellige områder og niveauer. Jeg har nævnt værkstederne som én ramme for praksisfællesskabet. Et andet praksisfællesskab var rammesat gennem det sociale samvær udenfor de planlagte undervisnings- og værkstedssammenhænge. Fritiden, hvor der blev tilbudt forskellige aktiviteter, men hvor det ikke var tvunget at deltage.

Den sociale interaktion var virkelig og reel. Interaktionen har sit udspring i praksisfællesskabet på efterskolen, hvor der blev produceret reelle fornødenheder i form af produkter som f.eks. mad og underholdning. Med fornødenheder mener jeg i denne sammenhæng noget som virkelig var efterspurgt. Det er interessant at observere disse inter- og intrapersonelle udviklingsmekanismer ud fra en virksomhedsteori, der netop pointe-

rer at bevægelsen ind i den nærmeste udviklingszone sker gennem en treklang mellem individ, virksomhed og omverden (Vygotsky 2004)

Der fordredes ligeledes et aktivt, ansvarligt tilvalg fra elevens side. Et tilvalg, der betød at for at få del i det praktiske og sociale fællesskab, måtte man acceptere nogle fundamentale betingelser som efterskolens værdisæt (som nævnt i afsnittet om praksisfællesskaber) og daglige regler. Hvis ikke man kunne det, måtte man forlade efterskolen.

7.4 Stigende ansvarlighed

I løbet af det første år eleverne var på efterskolen boede de hhv. på en drenge- og en pigegang med faste sengetider. Der dannedes forskellige grupperinger i løbet af dette år og disse grupperinger var udgangspunkt for de botræningsenheder, som eleverne boede i det andet år på efterskolen. Disse enheder var udgangspunkt for store dele af elevenes sociale liv. Det var en mere selvstændig tilværelse end på drenge- og pigegang. Eleverne skulle selv gå i seng i passende tid og kunne stå op og spise morgenmad og passe mødetiderne i skolen. Således var det igen zonen for nærmeste udvikling, der blev afsøgt og efterprøvet. Efterskoleopholdet var en dannelsesproces for eleverne. En progressiv dannelse og udvikling af deres identitet. Jeg vil nedenfor kort eksplicitere min opfattelse af denne dannelse og identitet.

7.5 Dannelse og didaktik

Den alment dannende undervisning på efterskolen foregår sammen med andre i et forpligtende fællesskab. Dannelsen går bl.a. ud på at finde ud af hvor grænsen mellem ens egen og andres frihed går. Med andre ord, en kohærens mellem de tre grundelementer selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. (Klafki 2004) Selvbestemmelsens indvirkning på efterskolen var tydeligst i dualiteten mellem på den ene side elevens ønske om individuel udfoldelse og på den anden side indordning under fællesskabets regler. Medbestemmelsen udspillede sig imellem individet og efterskolens værdisæt og endelig sås solidariteten i spændingsfeltet mellem den enkeltes opfattelse af udfoldelsesmuligheder og fællesskabets rammer. I disse spændingsfelter mellem individet og omverden gav eleven slip på noget af den personlige frihed til fordel for fællesskabet og efterskolen.

Dannelsen var præget af en dobbeltsidig åbning af formal og material dannelse, som Klafki betegner kategorial dannelse. Bestemte kategorier eller begreber oplevet i praksis medvirkede til, at individet fik et givent forhold eller fænomen i sin omverden til at falde på plads i forhold til andre forhold og fænomener. Det kunne f.eks være årsagsvirkningforhold på landbrugsværkstedet. Individets aktive arbejde med kategorien fører til, at det får adgang til omverden og på samme tid en bedre forståelse af sig selv. Med Klafkis (1983, s. 62) ord hedder det, at

"dannelse er kategorial dannelse i den dobbeltbetydning, at en virkelighed 'kategorialt' har åbnet sig for et menneske, og dette menneske netop hermed selv er blevet åbnet for denne virkelighed – takket været indsigt, erfaringer, oplevelser af 'kategorial' art, som dette menneske selv har fuldbyrdet".

Den kategoriale dannelse kan ses som en syntese af bevidsthedsformer og kategorier, hvormed individet får adgang til både sig selv og sin omverden.

7.6 Identitet

Identitetsdannelse og -udvikling er en meget kompliceret proces. Ingredienserne i den er lige så sammenblandede og integrerede som indholdet af en brøddej. Det er svært

på en brøddej at se hvilke ingredienser den indeholder, men effekten af sammenblandingen af disse ingredienser, tilsat varme er ikke til at tage fejl af: Nybagt brød med sprød skorpe. Spejlneuroner og deres virke er en del af denne identitetsudvikling, idet spejlneuroner ser ud til at være et vigtigt neurobiologisk bindeled i formidlingen mellem det sociale og det individuelle. (Schilhab 2007:48) Dette vil jeg forklare nærmere i næste afsnit.

7.7 Spejlneuroner

Som nævnt i et tidligere afsnit blev opdagelsen af eksistensen af spejlneuroner i 1996 af Giacomo Rizzolatti og Vittorio Gallese fra Universitetet i Parma i Italien. (Iacoboni 2009:9) Opdagelsen af disse specielle hjerneceller blev gjort, da forskerne studerede den elektriske hjerneaktivitet hos en Makakabe, som havde fået påsat elektroder, der kunne registrere aktiviteten af få hjerneceller i forskellige områder af hjernen. En dag under en pause, da en af forskerne rakte ud efter et stykke frugt, viste det sig, at der i abens hjerne startede en reaktion, som om den selv ville række ud efter frugten, dog uden at gøre dette. Først troede forskerne, at der var tale om målefejl, men yderligere forsøg viste, at der rent faktisk i abens hjerne var indkodet et biofysisk-kemisk program, som kunne sættes i aktion til aktivering af en reel muskelbevægelse i f.eks. en arm. De hjerneceller som registrerer, koder eller 'spejler' en adfærd, hensigt eller tankevirksomhed hos et andet individ kaldte opdagerne 'mirror neurons', på dansk 'spejl-neuroner'.

7.8 Hvad sker der i hjernen

Det er forskellige områder i hjernen, der påvirkes til aktivitet, hvis f.eks. aben, eller et andet menneske rækker sin arm ud. De nerveceller i hjernen, der først aktiveres, er de celler hvor planlægning af en handling udføres. I dette præ-motoriske område gemmes en model for hvordan givne bevægelser kan udføres. Hvis handlingen skal udføres, f.eks. sætte muskler i bevægelse, giver spejlneuronerne informationer til et andet område i hjernen, det motoriske, der så sender specifikke signaler til aktivering af bestemte muskler (Stamenov 2002:53). Men det er blot én af spejlneuronerne funktioner. Det er ikke udelukkende det visuelle udtryk for en handling, der aktiverer spejlneuronerne. Lyde, der repræsenterer en given handling får områderne for udførelsen af samme handling til at være aktive (Hart 2009:106) Hos mennesker, der behersker det talte sprog vil verbale beskrivelser ligeledes få specifikke områder til at være aktive via spejlneuronerne. Disse neurale funktioner bevirker at nervesystemet er i stand til at imitere andre mennesker. Der sker en resonansoverførsel, sådan at fornemmelser (både kropslige og emotionelle) registreret hos en anden, aktiverer tilsvarende fornemmelser hos personen selv. Dette gælder naturligvis her at man skal have forudsætninger for at vide hvad fornemmelserne rummer. I den forbindelse kan det nævnes at visse mentale handicap indebærer dysfunktionelle spejlneuroner. (Bauer 2006:54) I lidt større perspektiv gør spejlneuronerne os i stand til at forudse fremtidige handlinger ved at vi kan opfatte intentionen i en handling. Det oplever vi f.eks. når vi går på en tæt befolket gågade og undgår at støde ind i andre. Spejlneuronerne gør også at vi kan sætte os i andres sted og føle empati. Spejlneuronerne forbinder iagttagelser og handlinger og dermed skabes et neuralt billede af den iagttagne. (Hart 2009:107) Et eksempel på dette er den situation, hvor man mødes til 25 års jubilæum for studentereksamen og stort set ikke har mødt hinanden siden. Spejlneuronerne vil da ofte gendanne billederne af personerne fra dengang og man har hurtigt de samme roller i forhold til hinanden som for 25 år siden.

7.9 Identitet og spejlneuroner

Gennem spejlneuronerne påvirkes og derigennem udvikles individets identitet. Identitetsudvikling sker gennem mange påvirkninger. Genetisk aktivitet, neurobiologisk struktur og omverdenserfaringer er under konstant gensidig påvirkning. (Bauer 2006:54) . Dette kan udkrystalliseres i observation af to slags identiteter, som Vittorio Gallese brugte som udgangspunkt for sine overvejelser omkring spejlneuroner. (Kempmann 2005:14) En I-identitet, som beskriver individets individuelle udvikling og en S-identitet, som gælder individets identitetsmæssige samspil med andre. I-identiteten påvirker S-identiteten og omvendt og disse er begge under påvirkning af de tre ovenstående faktorer, som igen er med til at afgøre hvilken indflydelse og betydning denne påvirkning har. Der er tale om en meget stor kompleksitet, som jeg kun kan få en smule rede på, hvis jeg beskriver ovenstående faktorer enkeltvis. Det vil stadig være tale om en voldsom forenkling af begrebet identitetsdannelse, da jeg f.eks. ikke tager højde for synergieffekten af påvirkningerne.

7.10 Genetisk aktivitet

I det følgende holder jeg mig til det udgangspunkt at individets fænotype, altså menneskets fremtrædelsesform som er umiddelbart observerbart, er foranderlig som følge af de påvirkninger det er udsat for. Menneskets genotype er det genetiske potentiale, der er udgangspunktet for denne forandring og/eller udvikling . Påvirkningen af den fænotypiske udvikling starter et lille øjeblik efter undfangelsen og slutter først når vi dør. Det menneskelige potentiale kan kun komme til udtryk i samspil med omverden. Det vil sige, at hvis der er meget lidt samspil (eller hvis samspillet ikke tager udgangspunkt i barnets nærmeste udviklingszone) med omverden, kan selv de bedste gener ikke fremkalde de egenskaber, hvis fænotype ligger genetisk klar. På den anden side findes der ikke gener behæftet med så dominerende negative egenskaber, at der ikke kan katalyseres positiv udvikling, hvis de udsættes for passende påvirkning. (Hart 2009:19) Når jeg nævner manglende samspil, tænker jeg på de tilfælde, hvor omsorgssvigtede spædbørn i en stor del af deres tidlige barndom ligger ustimulerede i barnevogne udenfor værtshuse eller på altaner i etageejendomme eller i tremmesenge. Eller de tilfælde, hvor forældre uden eller med stærkt begrænsede forældreverner ikke er i stand til at stimulere deres børn til udvikling. Typisk vil de skælde deres spædbørn ud for at græde frem for at finde ud af hvorfor de græder. Det vil med andre ord sige, at et barn født med egenskaber parat til at udvikles, udsat for negative eller ingen påvirkninger i nærmiljøet, vil risikere at disse egenskaber ikke folder sig ud i fuld styrke, . På den anden side vil en genotype med potentielt negative egenskaber kunne hæmmes i fænotypen af passende stimulering, mens anden specifik stimulering vil fremme udviklingen af negative sider af genotypen. Her er et eksempel: mennesker med genfejlen Kleinefelders syndrom har f.eks. tilfældige aggressive og impulsive udbrud. I et miljø, der ikke har forståelse for dette handicap, vil disse mennesker ikke opleve sig som forstået, hvorimod et miljø, der har baggrundsviden og forståelse for handicappet vil kunne tage højde for effekterne af disse udbrud. Påvirkning af identitetsudviklingen foregår også gennem spejlneuronerne. Bliver spejlneuronerne ikke stimuleret tilstrækkeligt, vil der være forstyrrelser i udviklingen. Observerer vi på den anden side et barn uden kendte genotypiske anormaliteter, vil en negativ påvirkning også påvirke identitetsdannelsen negativt, mens positiv påvirkning vil fremme den positive og alment accepterede positive identitetsdannelse.

I mit daglige arbejde på en specialskole for de børn i kommunen, der ikke kan rummes i den almene folkeskole møder jeg jævnligt denne effekt. Hjemmeboende børn med enten fænotypiske eller genotypiske anormaliteter fra ikke-vel fungerende hjem får ofte forstærket deres dysfunktionelle udviklingspotentiale. En ændring af pædagogikken i disse

børns hjemmemiljø (f.eks institutionsanbringelse) vil i mange tilfælde hurtigt føre til en ændring af barnets adfærd. Genetisk normale børn i velfungerende hjem er generelt uproblematisk, idet der i her må forventes at være overskud til at handle pædagogisk adækvat i forhold til børnene.

På efterskolen var en af de faktorer der gjorde en forskel for de elever, der kom fra svage hjem, at de var på efterskolen gennem længere perioder og ofte kun var hjemme på weekend én gang om måneden. Dermed kunne de være under hensigtsmæssig spejlneuronpåvirkning gennem længere tid.

	Gener med negative egenskaber	Gener med positive egenskaber
Negativ påvirkning	Nedadgående	Nedadgående
Positiv påvirkning	Opadgående	Opadgående

Figur 3. Egen ill. Genetisk påvirkning.

7.11 Neurobiologisk struktur

Jeg nævnte i forrige afsnit tre faktorer, der er medvirkende til at udvikle individets identitet. Genetisk aktivitet var den første. Den næste er neurobiologisk struktur. Denne er under stadig forandring. Den menneskelige hjerne har mere end 100 millioner nerveceller, som hver især potentielt har næsten lige så mange andre nerveceller at kommunikere med i store netværk. Sammenlagt giver det rigtig mange kombinationsmuligheder. Det understreger kompleksiteten og bør fremkalde ydmyghed i forhold til at lave forklaringer med henblik på at skabe forståelige forklaringer. Alligevel kan det siges enkelt: Hjernen modtager, behandler og videregiver information. Disse operationer udføres ved kemisk og elektrisk signalering i og mellem nerveceller. (Hansen 2000) Måden dette foregår på kan også være hæmmet af genotypiske dysfunktioner, men også fænotypiske konsekvenser af manglende stimulering kan have indflydelse på længere sigt. Bliver spejlneuronerne ikke aktiveret tilstrækkeligt i de første levemåneder, vil de på længere sigt have reduceret funktion. (Hart 2009)

Mestringsglæde er bla. fremkaldt gennem påvirkning af spejlneuronerne og mestringsglæde fremkalder stolthed. Når mennesket føler stolthed udskilles stoffet dopamin, som er kroppens velvære- og belønningshormon. Dette er en forklaring ud fra en neurobiologisk diskurs på hvorfor det er positivt udviklende at beskæftige sig med opgaver, der ligger indenfor den nærmeste udviklingszone.

7.12 Omverdenserfaringer

At få erfaringer med omverden handler i høj grad om interaktion med andre mennesker og andet levende, med ting og hændelser. Med mangelfuldt samspil, f.eks. i form af at en omsorgsperson - ofte en forælder (mor) ikke smiler til sit barn eller ikke reagerer positivt når barnet smiler igen, vil barnets nervesystem ikke være i stand til at udvikle sig tilstrækkeligt. (Hart 2009:137) Dette nervesystem er plastisk gennem hele livet og er ved optimal stimulering efter nogle år i stand til selvorganisering, således at meningsfuld information fra omverden bliver integreret. Med optimal stimulering mener jeg at

barnet hele tiden udfordres indenfor nærmeste udviklingszone. På den måde er der ikke to hjerner der er ens, idet de altid vil blive udsat for forskelligartede stimuli. Igennem påvirkninger får man feedback fra omverden og omverden modtager reaktioner tilbage, som den reagerer på. Disse reaktioner bliver udgangspunkt for ny feedback, osv. Dette identitetsfremmende feedbacksystem kunne iagttages i mange situationer på efterskolen og var en central del af de handleplaner vi lavede sammen med eleverne. Således søgte medarbejderne på efterskolen at styre identitetsdannelsen i en retning, som stemte overens med skolens værdigrundlag og elevens selvopfattelse. På efterskolen satsede vi på at tage udgangspunkt i elevens interesser i forbindelse med værkstedsvalget. Dermed var motivationen i top og kanalerne for udveksling af stimuli og selvorganisering åbne. Læreren stillede individuelle krav ud fra elevens aktuelle udviklingstrin og under hensyntagen til elevens evner i det hele taget. Dermed var der en vis sikkerhed for succes. Opgaverne var reelle og nødvendige og blev udført i samarbejde med andre, så eleven kunne føle sig betydningsfuld. Det er rigtig mange og gode erfaringer at få, især i den alder man har, når man går på efterskole. I 13-18-årsalderen er identitetsdannelsen under fuld udfoldelse.

8.0 Præsentation af analysen

Denne opgave startede med at jeg indgående beskrev værdier, målsætninger og situationer fra hverdagen på en praktisk efterskole, med henblik på at belyse mit interessefelt omkring neuropædagogik og læreprocesser. Mit empiri- og metodevalg blev også udredt som udvalgt fra egne erfaringer og kvalitative og kvantitative undersøgelser foretaget af Udviklingscenteret for Folkeoplysning og Voksenundervisning

Jeg fik fastslået en videnskabsteoretisk diskurs, der bevæger sig omkring hermeneutisk fænomenologi, som også prægede min metode for indsamling af empiri. Jeg benyttede mig dog også af elementer fra positivistisk behaviorisme, da jeg tog udgangspunkt i neuropsykologi og -kemi.

Jeg fortsatte med at beskrive hvordan et individ har mulighed for at deltage i et praksisfællesskab med en stigende grad af deltagelse med henblik på at blive fuldgældigt medlem og hvad dette betyder for identitet og dannelse.

Derefter tog jeg et neuropsykologisk udgangspunkt og belyste nogle af de processer i hjernen, der bliver aktiveret, mens der foregår læreprocesser. Dette gjorde jeg ud fra både en naturvidenskabelig og en humanistisk synsvinkel.

Hermed er jeg klar til at foretage en analyse med udgangspunkt i min problemformulering. Jeg vil dele analysen op i to dele. For det første vil jeg tage udgangspunkt i læreprocesser ud fra en humanistisk synsvinkel. Her vil Wengers teori om praksisfællesskaber være betydeligt repræsenteret som indfaldsvinkel.

Dernæst vil jeg bruge en mere naturvidenskabelig indfaldsvinkel med neuropædagogik som det overvejende analyseparameter. Herunder vil jeg også belyse nogle af hjernens transmitterstoffers betydning for aktivering af læreprocesser.

Til sidst vil jeg trække røde tråde fra denne analyse og ned til konklusionen.

8.1 Analyse

8.1.2 Analyse af praksisfeltet

Jeg vil nu identificere de aspekter af praksisfællesskaber, der er under indflydelse af neuropsykologi med udgangspunkt i min empiri. I afsnittet om spejlneuroner konstateredes det at spejlneuroner på det enkle plan er katalysatorer for simpel genkendelse af

bevægelser og intentionerne i disse bevægelser. I en mere kompliceret forståelse er spejlneuronerne en del af kilden til genkendelse af andre mennesker og intentionerne i disse menneskers bevægelser. I dette afsnit er den naturvidenskabelige forståelse af spejlneuroner suppleret af en humanistisk forståelse, så der bliver tale om spejling som en resonans, der er udløst gennem spejlnerveceller og det vil sige, at vi får en spontan intuitiv forståelse for hvordan et andet menneske føler. Når vi registrerer hvordan andre mennesker føler sker der en indadrettet spejling, så områderne for disse følelser også bliver aktiveret hos én selv. (Hart 2009:109)

8.1.3 Enkelhed i miljø og kultur

Eleverne på efterskolen var som tidligere nævnt sent udviklede og mange af dem kom før opholdet på efterskolen fra komplicerede og komplekse sociale strukturer og var gennem deres hverdag i flere forskellige miljøer med forskellige kulturer. Der er stor sandsynlighed for at disse unge mennesker adskillige gange dagligt har været i situationer, hvor de ikke har forstået intentionerne bag de handlinger de har mødt. De har dermed ikke haft spejlneurale handlingsmønstre for hvilke handlinger der fulgte efter de pågældende handlinger. Dette er angst- og stressprovokerende, hvilket er med til at reducere spejlneuronerne signalrate. Det bevirker så, at indfølelse mindskes og der opstår en mindre optimal situation end hvis miljøet havde været mere enkelt. (Hart 2009:108)

På efterskolen derimod, var eleverne i det samme miljø hele døgnet rundt, oven i købet med efterskolens værdigrundlag som fælles referenceramme. Meningsfuld beskæftigelse dagen igennem med relativt få og enkle handlemønstre aktiveret, har gjort hverdagen genkendelig og tryk, og så har spejlneuronerne signalrate har været høj. Det har så medført en kraftig resonans og en positiv spejling i forhold til den nære omverden.

Det er ligeledes sådan (Bauer 2008:68) at mennesker vi er tæt sammen med, som man jo er på en efterskole, vil man ret hurtigt gennem spejlneuronerne danne et neuralt billede af. Dvs. at der bliver en indre repræsentation af medmennesket. Når et andet menneske på denne måde er blevet repræsentativt internaliseret, er en del af dette menneskes handlemønstre også blevet til potentielle dele af ens eget handlemønstre. Altså en udvidelse af det sociale handlerepertoire.

8.1.4 Læsesvage elever følte sig anderledes

Det er imidlertid ikke lige meget hvem vi er sammen med. I konklusionen til Aase Holmgrens Ph.D. afhandling om "Viljen til Læsning" (se bilag 1) har forfatteren ræsonneret at elever med læsevanskeligheder ret tidligt fokuserede på at de er anderledes end deres kammerater, idet de ikke får lært at læse samtidig med deres kammerater. Det vil sige, at når disse elever spejler sig i klassekammeraterne, er spejlingseffekten formindsket, idet spejlingen medfører synliggørelse af forskelle i forhold til klassekammeraterne, nemlig at de i modsætning til dem ikke kan læse. Læreren kan have intentioner om at de sene læsestartere skal rummes i klassen, men det faktum at der ikke var så store fremskridt i deres læsefærdigheder som hos de andre børn i klassen, gør at eleverne med læsevanskeligheder føler sig segregerede. Afhandlingen omhandler elever, der i princippet er normalt begavede, så der er ikke fuld transferværdi ifht. denne opgaves referenceelever elever, idet eleverne her var sent udviklede.

På efterskolen for sent udviklede var der selvfølgelig også forskel på eleverne, forstået sådan at de befandt sig på forskellige udviklingsstrin og havde forskelligt funktionsni-

veau. Men forskellen på den bedst fungerende og den ringest fungerende var ikke nær så stor som den havde været i de sammenhænge eleverne havde været i før. Det vil sige, at der potentielt var flere individer man som elev kunne spejle sig i og som kunne spejle sig i én. Når et individ betragter en andet individ skaffe sig af med et problem, bruge en maskine eller gennemleve en svær situation, kan dette være med til at optimere dette individs handlemønstre i det øjeblik det kommer ud for de samme eller lignende situationer. (Bauer 2008:95) Det er sådan at for at kunne optage disse handlemønstre, skal de udføres af et menneske, der fysisk er tilstede. Man kan altså ikke bruge en videooptagelse eller en maskine til at demonstrere handlemønstrene.

8.1.5 Spejlneuroner og undervisning

Undervisning skal, set ud fra et synspunkt der tilgodeser spejlneuronernes funktion, være instruktiv, praktisk og handleorienteret. I det øjeblik et barn har erfaret sig til et større antal handlemønstre og samtidig begynder at mestre abstrakt tænkning og ydermere kan overføre erfaringer fra én situation til en anden, kan karakteren af disse instruktioner forandres, så eleverne skal sættes til at? selv-instruere. Denne periode hænger nøje sammen med den tidligere beskrevne selvorganiseringsmodning af hjernen. De bogligt svage elever har et mindre antal handlemønstre på deres repertoire. Desuden mestrer de ikke abstrakt tænkning i særlig høj grad. Når de så ydermere kun er i stand til at overføre få erfaringer fra én situation til en anden, vil de instruktioner der skal bruges sammen med dem snarere have karakteren: "Nu skal jeg vise dig hvordan man gør....." Altså en konkret handlende instruktion.

I de fleste situationer er det sådan at hjernen oplager viden bedst indlejret i livsnære og praktiske oplevelser. Denne oplagrede viden sikres gennem handlende og følede afprøvninger. (Bauer 2006:96)

8.1.6 Praksisfællesskaber

I teorien om praksisfællesskaber spiller tankerne om deltagerbaner og legitim perifer deltagelse en stor rolle. Elevernes deltagelsesgrad på efterskolen kan både have form som legitim perifer deltagelse og beskrive en centripetal bane mod fuld deltagelse. Der er et fast hierarki på efterskolen i det hele taget og på værkstederne. Øverst er efterskolens værdigrundlag, dernæst kommer lærerne og derefter eleverne. Eleverne kan så blive dygtigere og mere rutinerede på værkstederne og derfor tildeles flere opgaver, for til sidst at opnå fuld deltagelse som elev. En anden betragtningsvinkel viser at elevernes tilstedeværelse i værkstederne har karakter af en aftalt permanent legitim perifer deltagelse, idet de aldrig kommer til at være med til at bestemme form og udvikling i værkstedet.

8.1.7 Spejling i engagerede voksne

Rammen om hverdagen på efterskolen var værkstederne. Centrale personer på værkstederne var den ene eller de to lærere, der stod for indholdet og den praktiske gennemførelse af undervisningen. Disse lærere var specialister indenfor det område de underviste i. Lærerne på bygge - anlæg var dygtige til at arbejde med træ. Landbrugslærerne havde erfaring med at dyrke landbrug. Musik-drama lærerne var dygtige musikere osv. Lærerne var altså dygtige fagpersoner, der må formodes at være engagerede i indholdet i deres praksisfelt.

Der var ligeledes meget praktisk arbejde og aktiv fysisk handling inkluderet i arbejdet på værkstederne. Altså en mulighed for at modtage og selv eksperimentere med handle-

mønstre indenfor et fagområde, den enkelte elev interesserede sig for. Alt sammen sat i scene af engagerede voksne. Dette engagement udstrålede de voksne og denne udstråling kunne naturligvis registreres kognitivt, men blev også registreret på spejlneuroni-niveau. Som nævnt i begrebsafklaringen 10 gange hurtigere end anden perception og udenfor viljens magt.

8.1.9 Gensidigt engagement

Eleverne deltog i en fælles praksis, som ikke eksisterer i sig selv, men som kun er tilstede i kraft af et gensidigt engagement på alle niveauer lige fra engagementet i at feje fodergangen til at synge for de ældre. Engagementet bliver investeret i praksisfællesskabet med forskellige muligheder for at bidrage. Nogen kan meget, nogen kan mindre, men fællesmængden af det man kan er stor. Partialitetskompetencer bliver sammensat til fuldstændige fællesskabskompetencer. Det gensidige engagement har heller ikke direkte sammenhæng med hvor meget man kan, men netop med hvor engageret man er.

8.1.10 Den fælles virksomhed

Praksispædagogikken er bygget op omkring fælles virksomhed og denne virksomhed er udgangspunktet for en samling af reifikationser som køerne på marken, sangen i festsalen og billederne på væggen. Hermed er der skabt basis for forståelse af mening. Den fælles virksomhed er et andet element eleverne oplevede. Målet for fælles virksomhed var at deltagerne skulle opleve opgaverne som deres ejendom og dermed få skabt relationer baseret på ansvarlighed. Denne ansvarlighed blev konstrueret på et fundament af reel og virkelig virksomhed. Det gjorde det nærliggende at få eleverne til at føle ansvarlighed.

8.1.11 Fælles repertoire

Sidste led i praksisfællesskabet var opbygningen af det fælles repertoire. Virksomhed i praksisfællesskaber opbygger med tiden repertoire hos den enkelte og dette kan bringes i spil som kompetencer eller viden i praksisfællesskabet. Den enkeltes repertoire udvikles og udvikles gennem de to foregående elementer og der opstår med tiden to slags fælles repertoire. For det første det som alle kan tilsammen og for det andet det som alle kan. Der er forbindelse mellem disse niveauer på den måde at alle ved hvad man kan tilsammen og nogle ved endog hvem der kan hvad. Det giver en styrke i forhold til at kende og erkende egne og andres muligheder og begrænsninger.

9.0 Konklusion

Svaret på spørgsmålet i min problemformulering lyder: Jeg kan bruge viden om neuropsykologi og praksisfællesskaber aktivt i forbindelse med undervisning af elever med intelligenshandicap ved at undersøge hvilke neuropsykologiske skader eleverne har og hvilke neuropædagogiske tiltag kan være hensyntagende og kompenserende i forhold til disse. Tiltagene vil ofte have en praktisk indfaldsvinkel eller som minimum motoriske elementer.

Viden om neuropsykologi, neuropædagogik og spejlneuroner vil ikke i sig selv være af afgørende betydning for udarbejdelse af en pædagogik for sent udviklede. Men som element i en bred viden om bl.a. kulturpsykologi, evolutionspsykologi og netop neuropsykologi, er viden om spejlneuroner også et vigtigt bindeled til socialpsykologiske og sociologiske områder indenfor undervisning. En sociologisk (socialkonstruktivistisk)

teori som Wengers teori om praksisfællesskaber kan udfoldes med en indfaldsvinkel, der tager udgangspunkt i spejlneuroner.

Ud fra analysen vil bærende elementer i en pædagogik, for sent udviklede, der inddrager viden om neuropsykologi og praksisfællesskaber således ud:

- Der skal etableres et overskueligt miljø, der tager højde for at der ikke skal være mange tolkningsmuligheder i forhold til hvilke forventninger, der stilles til den enkelte. Et overskueligt miljø kan godt betyde at en given elev kun er sammen med én voksen og ikke andre elever.
- Genkendelig og gentagen struktur. Når eleven kan være helt sikker på hvad dagen består af, kan den psykiske energi bruges til at lære. Når en elev er intelligenshandicappet, vil genkendeligheden give en tryghed, der opstår fordi det er allerede formede handlemønstre og strukturer, der bliver aktiveret gennem spejlneuronerne. Gentagelsen er med til at gøre genkendeligheden endnu mere udtalt.
- Praktiske og motoriske elementer som udgangspunkt for teoretisk undervisning og som basis for begrebsdannelsen. Spejlneuronerne er som udgangspunkt afhængig af bevægelse for at blive aktiveret. Bevægelsesmønstre kan signalere emotionel status eller hensigtsmæssig brug af kroppen i forhold til udførelse af en given arbejdsopgave. Teoretisk og ordbåret begrebsdannelse giver sent udviklede store vanskeligheder med at uddrage essensen af et givent emne.
- Mening, fornuft og gennemskuelighed i aktiviteterne. Mening vil sige at aktiviteterne indgår i en større sammenhæng, fornuft betyder at det er aktiviteter, der har et praktisk formål og gennemskuelighed betyder at eleverne anerkender dette.
- Undervisere, der er sikre på at det de gør er rigtigt og at de kan gennemføre det, de starter på. Den sikre udstråling bliver via spejlneuronerne internaliseret i eleven og fremkalder den samme fornemmelse af sikkerhed og tryghed som lærerne udstråler.
- Undervisning i homogene grupper, både fagligt og socialt. Der er tale om elever, der i den almene folkeskole er anderledes. Hvis mange, der er anderledes er sammen, er det ikke anderledes at være anderledes. Indenfor gruppen af sent udviklede vil der også være forskelle. Der bør holdes, så der bliver taget højde for disse forskelle.

Ovenstående er ikke ultimativt afhængig af at pædagogikken praktiseres på en efterskole, men bliver naturligvis mere effektiv, hvis der er mulighed for at øve indflydelse på elevernes udvikling hele døgnet.

10.0 Perspektivering

Fra en praktikersynsvinkel som min, er der gennem opgaven blevet trukket linjer mellem min erfarede livsverden og de teorier jeg har valgt at bringe i spil. Jeg vil fremover udøve den samme praksis som hidtil, men nu på et teoretisk mere kvalificeret grundlag. Dette vil oven i købet være med til at kvalificere min praksis yderligere, idet jeg fremstår mere sikker på at jeg gør det rigtige og dermed via spejlneuronerne overfører sikkerhed til mine elever.

Konklusionens opremsning af tiltag der kan gavne sent udviklede elever kan danne udgangspunkt for en pædagogisk praksis, der tilgodeser de krav elever ifølge en OECD-undersøgelse fra 1997 har til den måde hvorpå de bliver undervist og mødt i skolen: Eleverne skal have mulighed for at opleve

- **Forbundethed**, som angår oplevelsen af at høre til i en social sammenhæng og at være værdsat som medlem af samme. I det øjeblik en elev siger "mit" og "vores" om det, der har med skolen at gøre, er der indikationer på at ønsket om forbundethed er opfyldt.
- **Anerkendelse** handler om at blive set som den, man er. Oplevelsen af at have identitet og betydning har rod i den måde, hvorpå omgivelserne spejler elevens udtryk og meninger tilbage til eleven.
- **Bevægelse** har at gøre med handlemuligheder fysisk og psykisk. Oplevelsen af at få opfyldt sine behov for bevægelse angår derfor elevens faktiske muligheder for at deltage i sammenhængen og udfolde sig i denne.
- **Kontrol**, som skal ses som et sammenspil mellem en indre og en ydre proces, der sætter eleven i stand til at afgøre om en given handling er i overensstemmelse med det som eleven har haft intentioner om at gøre og om det svarer til omverdens forventninger.

Hvis konklusionens tiltag bliver virkeliggjort ud fra de fire essentielle elementer i undersøgelsen fra OECD, er der virkelig gode chancer for at lave en skole med en pædagogik, der tager hensyn til og kompenserer for de vanskeligheder som sent udviklede har som vilkår.

11.0 Summary

This thesis is about pedagogy for slow learners and mentally disabled and whether knowledge of neuropsychology and communities of practice is able to optimize the content of this pedagogy.

The scene of the field study is a danish "efterskole" (there is no english word for that kind of school) for slow learners in the early nineties. This boarding school was appointed to be an experimental school because of a pedagogy that was based on holistic and necessity pedagogy, meaning that it is necessary for the individual and for the community. The author of this thesis was working at the school then and uses his experiences from that time as one of the starting points of his study. Two Ph. D. theses is also included into the empiric base. One deals with everyday life in the "efterskolen" and the other is about experiences from a boarding school for pupils with reading difficulties. Finally, a public inquiry which was made when the school was part of the experimental school part of the empirical material.

The thesis uses a phenomenological approach with a hermeneutic dimension. So to understand that phenomenology is represented in the thesis by the view that the phenomena have the character they have quite as they appear to us. And they can form the basis of an observation as such. Hermeneutics is represented in the sense that the thesis examines an entity from an understanding of the parts of which it consists, but with regard to the entity.

Communities of practice are central in Wenger's theories. The communities are created through mutual engagement, joint enterprise and shared repertoire. Different participa-

tion courses will be introduced. Most important is the centripetal participant lanes that go from being a legitimate and peripheral to aim at achieving full participation in the community. Participating tracks can be very different and generally consists of a participation in a community of practice of a variety of participating courses.

The next subject in the thesis is neuropsychology. With a focus on the effect of mirror neurons. Mirror neurons are areas of the brain, which has dual function. Areas of the brain located near premotorisk cortex and usually has to do with the execution of movements. They are not only active only when the person themselves perform the movement, but also when the person sees another perform the movement. There is also a reaction in the mirror neuron when an individual hears the sound of the movement or when the movement is talked about. Mirror neurons are important bridge between the social and the individual. Empathy for instance is situated in connection with the mirror neurons.

Genetics is then used in the sense that it poor genetic basis can be hampered or facilitated by social relationships. The same is for good genetic qualities. Much of this influence occurs through the mirror neurons. There are various ages in human life where the impact of the mirror neurons are particularly important, namely in the first months after the birth and during puberty. Both ages mean a lot to the development of individual identity.

The analysis starts with the involvement of mirror neurons in relation to the surrounding environment. If there is a simple, recognizable and understandable environment, there is also great potential for the mirror neurons not to be overloaded. The next analysis points is that it is an important factor for students to achieve positive development that they are surrounded by like-minded. In other contexts, for example the usual public schools, students noticed how different they were from others. In "efterskolen" they noticed how many people had the same issues as themselves.

The next part of the analysis is dealing with education. One of the central functions of the mirror neurons is to interpret the movement and the lessons in the "efterskole" were mainly physically instructive and it was supportive to the concrete-thinking students. So it is stressed that it is important to be surrounded by dedicated adults and dedicated fellow-students. The stimulus for one's own commitment consists of especially three elements of importance to the community. Namely mutual engagement, joint enterprise and shared repertoire. Are these present there are great opportunities for positive identity development.

The conclusion is: Knowledge of communities of practice and knowledge of neuropsychology is a good basis for understanding and helps to generate the potential for development of a suitable pedagogy for slow learners and mentally disabled. Factors that promote this pedagogy are: a manageable environment, recognizable and repetitive structure, practical and motor elements in teaching. Meaning, sense and transparency in the activities. Teachers who are confident that what they are doing is right. Instruction in homogeneous groups for the sake of students' self-esteem.

Schools where the employees are faithful to these principles have great opportunities for students to feel connectedness with others, recognition from others, positive movement in their development and control over their own lives.

Litteratur

- Adler, Bjørn og Holmgren: Neuropædagogik - om kompliceret læring. Gyldendals Bogklubber. 2005
- Anderson, Marianne et al: Andre unge. Rapport om efterskolernes arbejde med sent udviklede unge. Rådet for Pædagogisk Udviklingsarbejde for Sent Udviklede Unges Forlag. 1993
- Balle-Petersen, Margrethe: En del af samfundet. Erfaringer fra forsøgsarbejdet omkring Tolne Efterskole. Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning. 1993
- Bauer, Joachim: Hvorfor jeg føler det du føler. Intuitiv kommunikation og hemmeligheden ved spejlneuroner. Forlaget Borgen 2008
- Blakemore, Sarah-Jayne: Den lærende hjerne. Dansk Psykologisk Forlag. 2007
- Brinkmann, Svend: Psyken mellem synapser og samfund. Forlaget Univers 2009
- Bråten, Stein: Dialogens spel i barnets og språkets utvikling. Abstrakt Forlag. 2009
- Bøgeskov, Jens Red: Hjernen i bevægelse. Hjerneforum. 2009
- Collin, Finn: Konstruktivisme. Roskilde Universitetsforlag. 2004
- Dewey, John: Erfaring og opdragelse. Christian Ejlers Forlag. 1996
- Freltofte, Susanne: Svag funktion i højre hjernehalvdel. Forlaget Bakkedal. 2003
- Gade, Anders: Hjerneprocesser. Frydenlund 1998
- Gathercole, Susan: Børn, læring og arbejdshukommelse. Dansk Psykologisk Forlag. 2009
- Gazzaniga, Michael: Cognitive Neuroscience. Biologi of the mind. International Student Edition. Library of Congress Catalogueing. 2009
- Gyde, Mogens: En anden vej. Rådet for Pædagogisk Udviklingsarbejde for Sent Udviklede Unges Forlag. 1995
- Hansen, Stefan: Fra neuron til neurose. Gads Forlag. 2002
- Hart, Susan: Den følsomme hjerne. Hans Reitzels Forlag. 2009
- Hart, Susan: Hjerne, samhørighed og personlighed. Hans Reitzels Forlag. 2006
- Hermansen, Mads: Læringens univers. Forlaget Klim 2005
- Hyldgaard, Kirsten: Videnskabsteori. Roskilde Universitetsforlag. 2007
- Iacoboni, Marco: Mirroring People. Picadoc. 2009

- Illeris, Knud: Tekster om læring. Roskilde Universitetsforlag. 2000
- Illeris, Knud: Læring. Roskilde Universitetsforlag. 2007
- Kempmann, Michael: Spiegelneurone. Interpersonale Kommunikation als Neuraler Nachahmungsprozess. Verlag für Akademische Texte. 2005
- Kirk, Henning: Hjernen bag erfaring. Akademisk Forlag. 2004
- Klafki, Wolfgang: Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck. 1983.
- Krogh, Henrik: Fra overlevelse til overskud. Lindhart og Ringhoff. 2009
- Kvale, Steinar: Interview. Hans Reitzels Forlag. 2005
- Laursen, Per Fibæk: Didaktik og kognition. Gyldendals Lærebibliotek. 2003
- Luria, A. R.: Hjernen. En introduktion til neuropsykologien. Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busck 1989
- Madsen, Ulla Ambrosius: Hverdagsliv og læring i efterskolen. Foreningen af frie ungdoms- og efterskoleforlag. 1995
- Pædagogisk, Psykologisk Rådgivning. Tema: Specialpædagogik i den rummelige skole. Forlaget Skolepsykologi 2005
- Rienecker, Lotte et al: Den gode opgave. Forlaget Samfundslitteratur. 2006
- Rizzolatti, Giacomo: Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls. Verlag Suhrkamp. 2008
- Rizzolatti, Giacomo and Sinigaglia, Corrado: Mirrors in the Brain. How Our Minds Share Actions and Emotions. Oxford University Press. 2008
- Schilhab, Theresa: Nervepirrende pædagogik. Akademisk Forlag. 2007
- Stamenov, Maxime and Gallese, Vittorio: Mirror Neurons and the Evolution of Brain and Language. John Benjamins Publishing Company 2002
- Zahavi, Dan: Fænomenologi. Roskilde Universitetsforlag. 2007
- Vygotsky, L. S.: Pædagogisk Psykologi. I: G. Lindqvist: Vygotsky, Læring som udviklingsvilkår, Klim 2004
- Wahlgren, Bjarne et al: Refleksion og læring. Forlaget Samfundslitteratur. 2006
- Wenger, Etienne: Praksisfællesskaber. Hans Reitzels Forlag. 2006
- Yin, Robert K: Applications of case study research. Sage Publications. 2003
- http://www.cvumidtvest.dk/udvikling/pdf/viljen_til_laesning_.pdf

Downloaded og intakt 12-12-09.

Holmgaard, Aase. Viljen til læsning. <http://www.lev.dk/index.php?id=17>

Downloaded og intakt 13-12-09.

<http://www.lev.dk>

http://www.denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_terminer/neuropaedagogik

Downloaded og intakt 14-12-09.

Bilag

Bilag 1: Konklusion og resume af PhD-afhandling af Aase Holmgaard: "Vilje til læsning" Danmarks Pædagogiske Institut 2007.

Bilag 1 : Ph.D. afhandling af Aase Holmgaard. DPU 2007 - Konklusion og resumé.

Afhandlingens konklusioner og perspektiver

Afhandlingen afrundes med nogle kortfattede tekststykker, der samler de væsentligste af de nye indsigter i fænomenet læsevanskeligheder, som besvarelsen af afhandlingens tre spørgsmål har givet anledning til:

Det er en generel opfattelse i såvel den klassiske som i den nyere forskning i læsevanskeligheder, at erkendelser af social karakter er sekundære følger af en erkendelse af mangelfulde læsefærdigheder. Den væsentligste forbløffelse i denne afhandling er informanternes omvendte registrering af, at den sociale erkendelse går forud for erkendelsen af mangelfulde læsefærdigheder. Et erfaringsperspektiv på læsevanskeligheder supplerer og problematiserer derfor nogle grundlæggende forhold i de læsepædagogiske forståelser og forholdsmåder over for læsevanskeligheder.

Erfaringsperspektivets primære fokus på læsevanskeligheder som et socialt fænomen og den efterfølgende analyse og tolkning gennem afhandlingens valgte sociokulturelle teori-dannelser belyser relationen mellem den kulturelle værdisætning af læsefærdigheder og oplevelsen af læsevanskeligheder. Det bliver muligt at problematisere, hvordan samfundets dominerende værdisætning af skriftsproglige kompetencer definerer det sociale samspil mellem børn i skolen, og dermed bidrager til at gøre læsevanskeligheder til et fænomen, som børn registrerer i det sociale.

Læsevanskeligheder spiller en betydningsfuld rolle i familien, og familien spiller en væsentlig rolle for et barns forståelse af læsevanskeligheder. Både når interviewundersøgelsens unge retter blikket bagud mod egne forældre, og når de retter det fremad mod egen kommende forælderrolle, fremgår det, at barndomsoplevelser og erfaringer med læsevanskeligheder forøger forældres opmærksomhed, bekymring og krav til egne børn. Dette påpeger betydningen af såvel i en læsepædagogisk som i en samfundsmæssig sammenhæng også at anskue læsevanskeligheder i et familieperspektiv.

Afhandlingens empiriske studie viser, at når man som barn har vanskeligere ved at lære at læse end de fleste andre, forstærkes læsningens socialiserende betydning i barndommen.

Det skriftsproglige medie bygger ifølge Lars-Henrik Schmidt på en række af de samme forståelser om tid og fornuft, som karakteriserer moderniteten. Når beskrivelsen læsevanskeligheder bliver en del af børns selvforståelse, præges deres aktiviteter, tidsforståelse og tidsforbrug i højere grad end hos andre børn af kampen for at nå at blive en voksen, der kan deltage i og opnå respekt i samfundet.

Erfaringsperspektivet peger på, at børn og unge værdsætter et læringsfællesskab omkring arbejdet med at lære at læse, og dermed kastes nyt lys på såvel læsepædagogikkens som samfundets individperspektiv på læsevanskeligheder. Opfattelsen af læsevanskeligheder som det enkelte individs iboende vanskeligheder indebærer ofte en udskillelse fra et læringsfællesskab for at modtage et særligt undervisningstilbud. Dermed kan, ifølge et erfaringsperspektiv, læsevanskeligheders relationelle og sociale betydning forstærkes, hvorimod deltagelse i et fællesskab sammen med andre børn og unge kan formindske læsevanskeligheders sociale betydning og læringsmæssige konsekvenser.

En traditionel forståelse af læsevanskeligheders konsekvenser illustreres ofte ved en spiralmetafor. I afhandlingen illustreres læsevanskelighedsfænomenet ved at anvende en tilsvarende metafor, men det tydeliggøres, at muligheden for at opfatte en proces som en spiral afhænger af den valgte baggrund, det vil sige den valgte kontekst. Analyseret på baggrund af et erfaringsperspektiv fremstår læsevanskeligheder som et processuelt fænomen, der konstrueres, forhandles og reformuleres i mange forskellige kontekster. Det er denne konstruktion, forhandling og reformulering, der afgør læsevanskelighedsprocessens forløb, form og kontur.

Erfaringsperspektivet sætter fokus på, at viden om og forståelser af læsevanskeligheder i enhver samfundsmæssig sammenhæng fremarbejdes og formidles gennem skriftsproget. Der findes kun en ringe mængde af officielt anerkendt talesprogligt formidlet viden om erfaringer med læsevanskeligheder. Informanterne påpeger, at på det tidspunkt, hvor deres skriftsproglige kompetencer er blevet forbedrede, opfatter de også deres talesprog som ”bedre”. Denne iagttagelse illustrerer den tætte sammenhæng mellem det anerkendte skriftsprog og det anerkendte talesprog i samfundet. Skriftsprogskompetencer må derfor betegnes som det vigtigste element i en udvikling af talesproglige kompetencer. Dermed

sætter erfaringsperspektivet fokus på, at læsevanskeligheder har alvorlige talesproglige implikationer for udvikling af et samfundsmæssigt anerkendt talesprog.

At læsning og læsefærdigheder opfattes så betydningsfuldt og positivt i en dominerende samfundsmæssig diskurs, gør det vanskeligt at gøre oprør eller at finde nogen, mod hvem en vrede over dette forhold kan rettes. Nogle børn forsøger at gøre skolen og lærerne til objekt for en eventuel vrede, men oftest giver det ikke mening at udpege konkrete personer som dem, der har bestemt, at læsefærdigheder skal være en afgørende nøgle til deltagelse. Desuden er de socialiserende kræfter så stærke, at børn med læsevanskeligheder også selv anser de skriftsproglige kompetencer for afgørende, og derfor er den udadrettede vrede sjældent mulig. Dette øger risikoen for, at frustrationer, vrede og nag over læsevanskeligheder vendes indad mod barnet selv.

Læsepædagogisk set er der enighed om, at børn lærer (sig) at læse ved at læse. Den gruppe af børn, der ikke magter at deltage i denne anerkendte læselæringsproces, må tilbydes læsefærdigheder på anden vis. Disse børn må lære at læse ved at *lære* det. Set fra et erfaringsperspektiv bidrager denne etablerede læsepædagogiske forståelse af, at børn lærer at læse ved at læse, til, at børn kan opfatte deres læsevanskeligheder som generelle vanskeligheder med at lære. Denne kobling mellem læsevanskeligheder og læringsvanskeligheder og den selvforståelse, som denne kobling bidrager til, er overordentlig problematisk både set fra den enkeltes erfaringsperspektiv, fra et læringsperspektiv og fra et samfundsperspektiv.

Relationen mellem læsevanskeligheder, læsepædagogik og samfund reflekteres, diskuteres og problematiseres traditionelt i vestlige kulturer ved hjælp af teorier og diskurser om skriftsproget og om skriftsprogets samfundsmæssige betydning. Erfaringsperspektivet peger på, at denne dominerende diskurs kan have konstraintionelle konsekvenser, fordi den bidrager til at komplicere læselæringsprocessen hos børn med læsevanskeligheder. Denne diskurs konstituerer nemlig betingelserne for den sociale virkelighed, hvor børn iagttager læsevanskeligheder gennem en spejling i andre børns læsefærdigheder. Dette kvalitative studie i børns erfaringer med læsevanskeligheder peger således også på nødvendigheden af, at læsevanskeligheder og læsefærdigheder begrebsættes, reflekteres og iagttages gen-

nem andre begrebsdannelser, teorier og medier end dem, der har viden om skriftsprogsudvikling og skriftsprog som afsæt.

Resumé

I denne afhandling belyses fænomenet læsevanskeligheder ud fra et erfaringsperspektiv. Afhandlingens empiriske grundlag er en interviewundersøgelse blandt 58 unge på en efterskole for unge med svære læsevanskeligheder. Det er afhandlingens intention at besvare følgende tre spørgsmål:

Hvorledes erfares fænomenet læsevanskeligheder af en gruppe unge, der i deres grundskoleforløb er blevet udpeget som elever med læsevanskeligheder, og hvilke tegn på læsevanskeligheder lægger de mærke til?

Hvordan kan en erfaringsbaseret undersøgelse af læsevanskeligheder og de tegn, de forbindes med, bidrage til de professionelles refleksioner over læsevanskeligheders bedømmelseskriterier, vurderingsmetoder og pædagogik?

Hvilke nye perspektiver på læsevanskeligheder som samfundsfænomen kan et erfaringsperspektiv bidrage med?

Afhandlingen indledes med en redegørelse for, hvorledes fænomenet læsevanskeligheder opfattes og beskrives i en etableret dansk læsepædagogisk tradition. Blandt de forskellige læsepædagogiske positioner forekommer forskellige definitioner af fænomenet læsning, og der forekommer tilsvarende forskellige definitioner af fænomenet læsevanskeligheder. Redegørelsen afrundes med en konstatering af, at læsevanskeligheder generelt opfattes som det enkelte individs manglende læsefærdigheder.

I det efterfølgende afsnit introduceres afhandlingens erfaringsperspektiv og metodiske overvejelser og valg. Erfaringsbegrebet udredes som en del af afhandlingens videnskabsteoretiske position. Dernæst præsenteres og begrundes valget af en gruppe unge efterskoleelever som projektets informanter. Valget begrundes bl.a. med de unges mange og langvarige erfaringer fra en folkeskoletid, hvor de har haft beskrivelsen læsevanskeligheder knyttet til sig.

Da fænomenet læsevanskeligheder i denne afhandling, i modsætning til det etablerede læsepædagogiske teorifelt, undersøges og indkredses gennem samtaler og tale-

sprog, foretages en kort udredning af samtalens og talesprogets særlige karakteristika i relation til skriftsproget. Derefter præsenteres undersøgelsens analytiske fremgangsmåde. Først foretages en kodning af de transskriberede interviewsamtaler. Denne kodningsproces indkredser otte temaer, som fremstår som særligt væsentlige omdrejningspunkter i de unges erfaringsbaserede beskrivelser. Disse temaer benævnes: ”De andre børn”, ”Forældre”, ”Læreren”, ”Problemet”, ”Rummelighed”, ”Selvtillid”, ”Tid” og ”Vilje”.

Analysen af disse temaer præsenteres efterfølgende i otte afsnit. I hver enkelt analyse inddrages eksempler på samtalesekvenser, som illustrerer, hvorledes temaet opstår og udspiller sig i samtalerne. Disse sekvenser analyseres med forskellige analytiske begreber. Gennemgående for alle otte analyser er en relation til Bettina Perregaards model for samtaleanalyser (Perregaard, 2007).

Det første tema ”De andre børn” illustrerer, at de unge har opdaget deres læsevanskeligheder i samspejlet med andre børn. Forud for det enkelte barns registrering af sine vanskeligheder med læsning af tekster registrerer det de andre børns læsefærdigheder. Den primære opdagelse af og de primære erfaringer med læsevanskeligheder sker således ikke i mødet med tekster, men i det sociale samspil, hvor læsevanskeligheder erkendes som en forandret relation til andre børn.

I det andet tema analyseres en række udtalelser dels om de unges egne forældre, dels om de unges forestillinger om egen forælderrolle over for børn med læsevanskeligheder. Forældre pålægges både i de bagudrettede og i de fremadrettede udsagn en afgørende funktion med henblik på afhjælpning af børns læsevanskeligheder. Temaet om forældre illustrerer således også, hvor stor betydning de unge tillægger tilegnelsen af gode læsefærdigheder på trods af, at de ikke selv har opnået disse færdigheder.

I det tredje tema analyseres de unges beskrivelser af og fortællinger om deres lærere. Det viser sig, at lærerens og skolens forhold til undervisningen af børn med læsevanskeligheder har stor betydning for, hvordan børn og unge selv opfatter deres læsevanskeligheder, og dermed for hvordan de generelt set opfatter sig selv.

I det fjerde tema analyseres, på hvilken måde de unge anvender forskellige benævnelser af deres problemer med at læse. Der udtrykkes generelt stor usikkerhed med hensyn til, hvori den enkeltes læseproblem består, og med hensyn til, hvilken benævnelse af problemet der er den mest hensigtsmæssige. Begrebet læsevanskeligheder benyttes af de

fleste unge, hvorimod begrebet ordblindhed foretrækkes af andre som det begreb, der yder den største beskyttelse af egen integritet.

I det femte tema analyseres de unges diskurs om relationen mellem efterskolens elevdifferentierede undervisning og folkeskolens rummelighed. De unge fremhæver en række fordele ved elevdifferentieringen, fordele, som både er af læringsmæssig og af social karakter.

I det sjette tema analyseres en række udsagn, hvor de unge direkte beskriver, hvorledes læsevanskeligheder spiller ind på deres selvforståelse. Der antydes f.eks. en kønsforskel, men den afgørende forskel henføres til, om man er den eneste, der har læsevanskeligheder, eller om man befinder sig i et miljø, hvor det er muligt at dele såvel læselæringsprocessen som læsevanskelighedserfaringerne med andre.

I det syvende tema analyseres de mange udtalelser om tid. De unge taler både om spildtid, fordi de ikke har haft mulighed for at følge med i skolens undervisning, og om mangel på tid, fordi lærerne ikke har givet dem nok af deres tid. Generelt har de unge oplevet at være ude af takt med de andre børn og deres behov for og forbrug af tid.

I det ottende tema analyseres de unges pointering af betydningen af deres egen vilje. Mange unge giver udtryk for, at overvindelsen af deres læsevanskeligheder afhænger af deres egen styrke og vilje til at kæmpe. Først på det tidspunkt, hvor de selv overtager ansvaret for læsevanskelighederne, har de mulighed for at overvinde dem, ikke nødvendigvis i betydningen overkomme dem, men også i betydningen at opnå kontrol over dem og deres konsekvenser.

Analysen sammenfattes derefter i en konklusion, som har form af en besvarelse af afhandlingens første spørgsmål. De otte temaer viser, at de unge primært har erfaret deres læsevanskeligheder i det sociale rum blandt andre børn. De tegn på læsevanskeligheder, der beskrives i samtalerne, relateres hovedsagelig til forholdet mellem dem selv og andre. Konklusionen på analysen er derfor, at belyst gennem et erfaringsperspektiv fremstår læsevanskeligheder som et socialt fænomen, der har afgørende dannelsesmæssig betydning for den enkelte.

Denne konklusion relateres i det følgende afsnit til den læsepædagogiske traditions opfattelse af læsevanskeligheder som det enkelte individs manglende læsefærdigheder. Erfaringsperspektivet og det professionelle perspektiv har som udgangspunkt to forskellige for-

ståelser. Set fra et erfaringsperspektiv har læsevanskeligheder primært en social dannelsesmæssig betydning, hvorimod et professionelt perspektiv som tidligere påpeget primært identificerer læsevanskeligheders betydning som mangelfulde læsefærdigheder. Svaret på afhandlingens andet spørgsmål er derfor, at et erfaringsperspektiv på en række forskellige måder kan supplere de professionelle læsepædagogiske refleksioner.

Herefter forlades relationen mellem et erfaringsperspektiv og et professionelt læsepædagogisk perspektiv. Fokus rettes nu i stedet mod relationen mellem læsning og samfund, og der spørges til, om denne relation kan begrunde erfaringsperspektivets otte temaer og forklare, hvorfor netop disse temaer træder frem som betydningsfulde erfaringer med læsevanskeligheder. Med relation til især Eva Gulløv og Ray P. McDermott tolkes de unges pointering af læsevanskeligheders relationelle og sociale betydning som en konsekvens af samfundets værdisætning af læsefærdigheder. Når skriftsproglige kompetencer tillægges så afgørende en betydning i samfundet, som f.eks. skriftsprogsforskeren David R. Olson illustrerer, vil denne dominerende forståelse definere det sociale samspil såvel mellem børn indbyrdes som mellem børn og voksne. Forklaringen på, at børn oplever og erfarer læsevanskeligheder på den måde, som afhandlingens otte temaer illustrerer, skal således findes i kulturens dominerende diskurs om læsefærdigheders betydning.

Svaret på, hvormed denne afhandlings erfaringsperspektiv på læsevanskeligheder kan bidrage til en samfundsmæssig diskurs om læsning og læsevanskeligheder, er således, at samfundets uddannelsespolitiske og kulturelle forståelser nødvendigvis må medtænke, at læsevanskeligheder ikke udelukkende kan forstås som et skriftsprogligt fænomen, der fyldestgørende kan belyses gennem teoridannelser om skriftsprog og mangelfulde skriftsproglige kompetencer. Det er nødvendigt at medtænke, at for de involverede erfares læsevanskeligheder som et relationelt og socialt fænomen, der har vedvarende og indgribende konsekvenser, såvel for den enkelte som for samfundet som helhed. Afhandlingen slutter med en kort oversigt over de væsentligste forhold, som et erfaringsperspektiv på læsevanskeligheder har kunnet belyse.

