



Praksispædagogik - hvad betyder det ?

nogle overordnede erkendelser i forhold til hvad praksispædagogik er, under hvilke betingelser den skal bedrives og hvordan effekten af den kan vurderes

Praksispædagogik er et ord, der af og til bruges i debatten om og planlægning af undervisning. Det er en væsentlig del af snakken om den forberedende grunduddannelse, og det er grundlaget i Center for Praksislæring (CPL).

I den forbindelse er det vigtigt, at vi er enige om hvad vi taler om, når vi siger praksispædagogik. Derfor dette korte skrift

Hvad er Praksispædagogik ?

Når undervisningssystemet underviser, er aktiviteten naturligvis bestemt af hvad der skal læres, noget læres bedst på en måde, noget læres bedst på en anden måde. Men undervisningen skal også passe til eleven. Og fordi en undervisningsform har vist sig effektiv for nogle, måske endda for flertallet, er det ikke nødvendigvis den rigtige for alle. Har vi en ambition om at "få alle med", er der nødt til at være forskellige måder at undervise forskellige elever.

Praksispædagogik er en sådan måde, der har vist sig at være effektiv i forhold til et pænt stort mindretal af en ungdomsårgang (mens der naturligvis er andre måder, der er bedre for andre unge). Praksispædagogik er altså ikke en metode beregnet for bestemte fag. Det er en undervisningsmetode, der har et helt bestemt udgangspunkt for sine aktiviteter og måder at tænke på.

Her kan ordet "praksispædagogik" af og til give anledning til nogle misforståelser. Nogle kunne se ordet praksispædagogik som et udtryk for at der i andre pædagogiske tilgange ikke er nogen praksis, hvilket jo betyder at alle involverede så er helt passive. Det er naturligvis noget vrøvl.

Nogle ser praksispædagogik som en adgang til det, der er blevet kaldt praktiske fag (i modsætning til boglige fag), og de ser omgående gnistrende vinkelslibere og svingende skovle for sig når de hører ordet. Men praksispædagogik er ikke knyttet til bestemte fag. Det er også forkert.

Det der karakteriserer praksispædagogik er, at her er det altid en reel praksis, der ligger til grund for aktiviteten. Aktiviteten er principielt meningsfuld uanset om nogen lærer noget ved den eller ej. Der kommer noget (en ting eller en service eller . . .) ud af det. Det er reelt og ikke noget vi forestiller os. Det er noget vi gør for alvor og ikke bare for sjov. Som samfundet er indrettet, er det som regel noget vi kan få penge for at gøre.

Det er ikke det samme som at enhver reel praksis så er praksispædagogik. Og det er i den sammenhæng ikke nok at nogen lærer noget (man lærer jo hele tiden et eller andet mere eller mindre intentionelt). Der er kun tale om en praksispædagogisk aktivitet hvis det samtidig er meningen at nogen skal lære noget ganske bestemt af at deltage. Man deltager i en reel virkelighed og ikke i en eller anden fiktion. Men det er stadig en virkelighed, der er iscenesat med to formål: Der skal udrettes noget og der skal læres noget, og begge dele er vigtigt. Praksis og pædagogik er i denne forbindelse to sider af samme sag, ikke halvt praksis og halvt pædagogik, men hele tiden begge dele på en gang.

Det der kvalificerer praksispædagogikken er altså iscenesættelsen af den reelle praksis så deltagerne har en rimelig chance for at lære det vi gerne vi have de skal lære. Praksispædagogik er en måde at undervise. Praksispædagogik har vi alle været udsat for når vi som børn hjalp til hjemme, sådan har mennesker i flere tusind år lært deres metier, sådan har der i århundreder været undervist i den traditionelle mesterlære, og sådan er der undervist på produktionsskoler i snart et halvt århundrede.



Under hvilke betingelser skal praksispædagogik bedrives ?

Praksispædagogik arbejder på nogle andre betingelser end almindelig skoleundervisning og er nødt til at bygges om en noget anderledes struktur.

Her kan arbejdsopgavernes rækkefølge for elever ikke styres i detaljer af en læreplan. Her er det praksis, dvs virkeligheden, der sætter rammerne. Det er de reelt foreliggende arbejdsopgaver der styrer hvad der skal laves.

Virkeligheden er naturligvis iscenesat/planlagt, så der er en reel chance for at eleverne over tid får prøvet alle typer opgaver i rimeligt omfang, men rækkefølgen kan ikke bestemmes på forhånd. Der kan ikke arbejdes efter en ideelt opstillet læringstappe, hvor man skal lære at gange før man kan lære at dividere. De enkelte funktioner skal derimod kunne fungere på et klaviatur, hvor man kan trykke på de relevante tangenter for at frembringe den nødvendige melodi.

Der er naturligvis også her nogle ting, der skal læres gradvist, men her vil det ofte være mest praktisk at starte med at arbejde med resultatet og så arbejde sig ind i forudsætningerne end omvendt - ofte vil en elev begynde med processer hver fejlretning er nemmest og billigst.

Det er også stadig nødvendigt at en elev kender sikkerhedsreglerne for brug af elektrisk boremaskine inden maskinen anvendes. Men den kan sagtens bruges uden man ved hvordan den indbyggede elektromotor fungerer. Ligesom det bestemt er muligt at lære at læse ord inden man har lært bogstaverne.

Som tidligere nævnt har praksislæring været anvendt i mange sammenhænge og der er derfor i mange fag traditioner og beskrivelser der netop bygger på disse betingelser. Det er derfor i de miljøer man skal finde inspiration til sine fagbeskrivelser snarere end i mere traditionelle skolefagsbeskrivelser og læreplaner.

Og progressionen kan ikke vises ved hvor langt den enkelte er i forløbet (hun er nu nået til brøkregning), men ved at vise hvor langt eleven er i hver eneste af de forskellige arbejdsopgaver/funktioner i faget.

Disse grundbetingelser giver i øvrigt en anden tilgang til differentieret undervisning. I og med at der ikke er nogen forudbestemt rækkefølge, skal eleverne (hvis man har flere) ikke "følges ad", der er ikke noget med at nogen kan følge med mens andre er uhjælpeligt bagud. Nogle kan mere end andre og det er helt legitimt for begge parter. Der er god grobund for sidemandsoplæring, og da nogle har lært noget mens andre har lært noget andet, kan der endda af og til være sidemandsoplæring i flere retninger (selvom det naturligvis ikke ændrer på at nogle kommer hurtigere ind i et fag end andre).

Til gengæld skal man som underviser hele tiden have et rimeligt overblik over hvem der kan hvad, både når der er brug for at vide hvem der let kan sættes til hvad, hvem der trænger til at prøve en bestemt arbejdsopgave, hvordan skal et sjak eller en gruppe sættes sammen til en bestemt opgave. Og det skal i en undervisningssituation altid samtidig fornemmes sammen med de øvrige relationer i gruppen.

Det giver for det første en begrænsning i hver mange elever en underviser kan have praksispædagogisk ansvar for. Når man holder en forelæsning, kan man gøre det for hele salen, når man skriver en bog, kan man gøre det for hele verden. Men praksispædagogisk skal man ikke have ansvar for mere end op til et par håndfulde elever. Og det må meget gerne være en passende differentieret gruppe.

For det andet kræver det at man som underviser har det rette redskab til rådighed til at bevare det overblik. Samtidig med at man skal vedligeholdes et praksisdesign, der beforder at vi når tilstrækkeligt rundt i hjørnerne af faget. Og i øvrigt holder butikken i gang og overholder produktionsplaner og budgetter. Redskabet kunne i den sammenhæng med stor fordel være kompetencetavlen.



Hvordan bedømmer man effekten af praksispædagogik ?

Når praksispædagogik anvendes i mere formel uddannelse, stilles der naturligvis krav om at effekten af den skal kunne bedømmes og evalueres. Det skyldes både at uddannelsen kan give eleven formelle rettigheder, men i lige så høj grad at de organer, der finansierer uddannelsen, gerne vil se hvad de får for pengene.

Derudover er vurdering/anerkendelse af den enkelte elev og af gruppen i sig selv en virkningsfuld del af al pædagogik. Samtidig med at vurderings-/evalueringsystemer virker tilbage på hvordan pædagogik designes og bedrives. Dette gælder også praksispædagogikken, hvor vurderingerne samtidig ikke må stjæle fokus (og for meget arbejdstid) fra det pædagogiske hovedinstrument: virkelig praksis. Så de systemer og metoder, der udvælges til bedømmelsen, skal designes og bruges med omhu.

Når der arbejdes pædagogisk med børn og unge (og for nogle kan ungdommen vare til langt oppe i årene), er der altid to mål med arbejdet. Eleverne skal naturligvis lære noget konkret fagligt. Men samtidig socialiseres de ind i et fag og et samfund og deres personlighed opbygges/forandres. Begge dele er væsentlige effekter af pædagogikken, og begge dele kan bedømmes. Men der er radikalt forskellige betingelser for hvordan den bedømmelse kan udtrykkes.

Når det gælder det faglige, er det kompetencerne der er i fokus. Og man vil indenfor et fag, i hvert fald på nationalt plan, kunne læne sig op af en rimelig enighed om hvilke kompetencer der er vigtige, og i forhold til hvilken målestok de kan bedømmes. En god svejsning er en god svejsning uanset om man er på havnen i Thyborøn eller producerer brandtrapper i Køge. Det samme måde er et godt brød, en steriliseret petriskål, en teknisk velspillet guitarsolo og et færdiglakeret gulv rimeligt fastlagte størrelser. Den slags kompetencer kan i de fleste tilfælde tages med fra den sammenhæng de er lært i og videre til alle mulige andre sammenhænge.

I forhold til de faglige kompetencer kan man derfor med en vis rimelighed udtrykke sin vurdering via en måling på en fælles accepteret skala. Ovennævnte kompetencetavler er altså også på dette punkt anvendelige. Og den anerkendelse der vises på disse tavler er samtidig et vigtigt element i socialiseringen og identitetsopbygningen for eleven.

Men de sociale og personlige aspekter må bedømmes på ganske andre betingelser. De sociale konventioner er meget forskellige fra den ene sammenhæng til den anden (det er ikke alle steder man kan påberåbe sig det akademiske kvarter, sproget i omklædningsrummet er et helt andet end i receptionen) og de ændrer sig ret hurtigt over tid (må man ryge, må man spise kød, må man nøgenbade). Der er i øvrigt tradition for at ungdommen pr definition skal udfordre den foregående generations konventioner. Og de personlige aspekter bedømmes endnu mere individuelt - heldigvis. Det ville være både upraktisk og uproduktivt for menneskehedens overlevelse, hvis vi alle havde den samme drømmekæreste.

Der er naturligvis noget underliggende, der er ganske stabilt og konsensuspræget, og det er det, der kan bedømmes. Hvordan kan eleven passe ind i en social sammenhæng og samtidig opretholde en vis personlig integritet. Der indgår kompetencer i det spil (hvad kan eleven), men der indgår så meget andet (hvad tør, hvad tror, og ikke mindst: hvad vil eleven).

Hvis man prøver at reducere det sociale og personlige til nogle specifikke målbare kompetencer, vil det være målinger på en yderst usikker skala, og man vil i øvrigt komme til at fokusere sit arbejde på disse målbare størrelser og komme til at overse meget af det væsentligste. Samtidig vil ens skalabedømmelser på det punkt være behæftet med så stor usikkerhed (validiteten er diskutabel, reliabiliteten er ikke eksisterende), at man risikerer at omverdenen mister troen på også ens faglige bedømmelser.



S  n r det personlige og sociale skal bedømmes, skal man huske at en bedømmelse ikke altid kan være en måling på en skala. Det vil altid ende op i en personlig helhedsvurdering (t r jeg sende Birger på kokkeskole, t r jeg l ne Solvejg min private bil), og har man arbejdet praktisk sammen over et stykke tid, har man i virkeligheden det bedst mulige grundlag for at foretage sådan en bedømmelse. Men den vurdering skal ikke bygge på empati og mavefornemmelser alene. Så kan man let hænge fast i den sidste tids stemning i samarbejdet og lidt for tilfældigt komme til at fokusere på den seneste konflikt i stedet for det samlede billede.

Der findes gode redskaber, der kan hjælpe en med at kvalificere bedømmelsen og sørge for at man kommer hele vejen rundt i de vigtigste hjørner af det personlige og sociale inden man synes et eller andet. Også her kan man blive inspireret af andre praksisuddannelser og fx hente overskrifter i kravene fra de danske erhvervsuddannelsers betingelser for start på grundforløb 2. Man skal bare hele tiden huske på at resultaterne fra disse redskaber nok kan være en god hjælp i processen, men at de altid bygger på personlige vurderinger (enten ens egne eller elevens) og derfor ikke må sidestilles med de faglige vurderinger af de faglige kompetencer, når de sendes videre på certifikater eller eksamensbeviser.

Der tales meget om dannelse i denne tid, og det er netop dannelse, der er tale om her. Og hvis dannelse udtrykkes i tal, reducerer man det til mekanik. Dannelse af levende mennesker er meget mere end det. Og det betyder ikke at det er ikke umuligt at konstatere fremskridt eller tilbageskridt på det sociale og personlige område. Det kan man sagtens, s  længe man ikke skal udtrykke det i tal. Det betyder så at det er noget sværere at lade disse bedømmelser indgå i procentberegninger og en efterfølgende statistik. Og sådan må det være.

Det er ikke alt vigtigt der kan udtrykkes i skalaer og tal, og det må så udtrykkes og kommunikeres på en anden måde. Så længe mennesker og menneskeheden opfatter sig som andet og mere end blot digitale entiteter, er der heldigvis også andre muligheder.

Så selv om der er tale om en sammenhængende proces, opnåelse af faglige kompetencer og dannelse af personer, og selvom der naturligvis i en praksispædagogik skal arbejdes professionelt med hele processen, s  må resultaterne betragtes fra mindst to forskellige synsvinkler. Og så må man som menneske (eller endnu bedre: som et hold af mennesker) samle det i en helhedsvurdering af i hvor høj grad det praksisp dagogiske arbejde har båret frugt, og om den unge, man har undervist, er klar til at gå videre.

Og det hænger i virkeligheden endnu tættere sammen. Hvis den unge ikke har vokset sig klar ved at deltage i vores undervisningsaktiviteter, så skal vi også se på vores praksis og de betingelser, den bedrives under (foregående afsnit), og ikke bare se på den unge og den unges baggrund. Er den kultur der dannes i vores aktiviteter (de ritualer, vaner og omgangsformer, der gælder her) god nok til at man kan udvikle sig fagligt, socialt og personligt i den ønskede retning. Og man skal i den forbindelse huske at den kultur ikke er noget, der kan tales frem, den praktiseres frem.



Center for Practical Learning
Center for Praksislæring
Zentrum f r Praxislernen



Interreg
Deutschland - Danmark



EUROPEAN UNION

Praktisk opsamling

Praksispædagogik kan virke ret omfattende og måske lidt uoverskuelig, særligt n r det hele skal forklares på skrift. Også når man arbejder med det i praksis, er det bestemt noget man skal øve sig på, for at få det til at fungere ordentligt. Men mere indviklet er det altså heller ikke, hvis man tager fat og har adgang til de rigtige redskaber.

Forhåbentligt har ovenstående afklaret begrebet 'praksispædagogik' og den praksis som den pædagogik kan bedrives i. Naturligvis kan begrebet forstås og defineres på andre m der, med andre nuancer og med andre udgangspunkter. Men vores erfaringer viser, at hvis det forstås som beskrevet her, så virker det. I praksis.