

Læring - leg eller lektier

Titel: **Læring - leg eller lektier**

- *Forskellige læringsformer.*

- *Hvorfor og med hvilken ret oplærer vi barn?*

- *Hvad skal barn lære?*

Forfatter: Rektor for Norsk Lærerakademi, Lærerhøgskolen

Bjarne Kvam, Bergen.

Holdt som foredrag på Kristen Pædagogisk Konferanse

september 2000, Grenå.

Foredraget er det første i en serie på tre. De to øvrige, der også findes på KPIs hjemmeside, hedder:

- Dannelse - bedsteborgerlighed eller kulturformidling

- Forkyndelse - fyord eller fanfare

1. Forskjellige læringsformer – historisk og aktuelt

1.1 Innledning

Det er selvsagt mange ulike oppfatninger om, hva læring er og hvilken undervisning, som best fremmer læring. Hva er målet for undervisningen? Hvilke verdier og livssyn har en, og hvilke praktiske erfaringer har en gjort som lærer. Jeg fokuserer altså på lærerens menneskesyn, samfunnssyn og verdisyn.

Ett er derfor å møte ulike utforminger av undervisning som f. eks.:

- formidling av kunnskap
- interaksjon
- kommunikasjon
- sosialt samspill
- dialektikk
- kreativ prosess
- kunst

- problemløsning
- begrepslæring
- forsterking av forestillinger og assosiasjoner
- skaping av interesser
- forming av åndsevner
- elevaktivitet
- opplevelse og vekking av åndsevner

Noe annet er, hvilket menneske- og verdisyn som ligger bak og legger premissene for de valg, en gjør. Har en f. eks en vid forståelse av læring og undervisning, som inkluderer hele skolesituasjonen, eller en mer snever forståelse, som innskrenker undervisning til en verbal vekselvirkning mellom lærer og elev ut fra et faglig innhold. Tar en utgangspunkt i et faglig innhold fra fortid, nåtid eller fremtid, eller er det eleven sin psykiske funksjon eller sosiale situasjon, som danner utgangspunktet?

Vi vil prøve å rydde i kaoset ved å systematisere til tre hovedtradisjoner av læringssyn:

1.2 Den dialektiske eller sokratiske tradisjonen

En hovedtanke er å realisere individet gjennom en sosialt orientert undervisningsmodell, dvs interaksjonen mellom lærer og elev, der begge er aktive i læringsprosessen. 2 hovedvarianter:

1.2.1 Dialogpedagogikken

Denne har flere ulike kilder som flyter sammen:

Psykoanalytisk teori (E.H.Erikson)

Indre

Kognitiv psykologi (J. Piaget)

Dialog

Aktivitetspedagogikk (J.Dewey)

Ytre

Interaksjons/kommunikasjonsteori

(Flanders m.fl.)

Vi får altså en dialog mellom de indre formande krefter og utviklingsmønster og det ytre miljøet, som læreren må legge til rette i undervisningen.

1.2.2 Dialektisk pedagogikk

Denne blir også kalt «polariserende undervisning». En fokuserer hele tiden på motsetninger; mellom det som er, og det som bør være, mellom ord og handling, indre konflikter i begrep, holdninger og livssyn.

Utgangspunktet her var den dialektiske materialismen som såg materien som det grunnleggende i motsetning til menneskets bevissthet. Denne motsetning skal så overvinnes gjennom praksis.

Derfor skal undervisning sikte mot endring av praksis.

1.3 Den logisk - systematiske tradisjon

En legger her stor vekt på struktureringen av undervisningssituasjonen og i den sammenhengen får læreren en sentral rolle. Vi taler om mål/middel pedagogikk. Dvs. at det gjelder å finne de pedagogiske virkemidler, som leder frem mot målet. Men her også blir det viktig å la innlærings- og utviklingspsykologi møtes i en undervisningsteori. (J.S.Bruner) Elevenes behov - representert i de kognitive strukturene - må svare til lærerens kunnskapsstoff som hånd i hanske.

Det er klart, at dette kan føre til en undervisningsteknologi, som ser eleven som et objekt, der kan styres frem mot et mål. Men det å ha et mål for undervisningen betyr ikke det samme, som at en ser eleven som et objekt.

Denne tradisjonen har sterkt fokusert på hvor viktig undervisningsstoffet er for utvikling og vekst hos eleven. Det kontroversielle i mål-middel-tenkningen har videre ført til en debatt om menneskesyn, kunnskapsbegrepet og verdisyn i det hele.

1.4 Den ekspressive, dynamiske og kreative tradisjonen

Her står vokster og utvikling i fokus og dette blir forstått primært som en indre dirigert prosess. Dette får så konsekvenser for planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Vi møter stikkord som vekstpedagogikk og selvaktualisering, som vi kjenner fra humanistisk psykologi (A. Maslow) og videre sterk vekt på det subjektive (C. Rogers).

Denne tradisjonen er sterk i synet på, at «det hele mennesket» må stå i sentrum i undervisningen; opplevelse, kreativitet, angst, lek, osv. En er ikke villig til å splitte mennesket opp i intellektuelle-, sosiale-, emosjonelle dimensjoner. Vi kan peke på to hovedretninger:

1.4.1 Vekt på de skapende kreftene

Her legger en i undervisningen vekt på kreativitet, oppdragende læring, intuitiv og divergerende tenkning. Målet er, at eleven skal få utvikle og utnytte sine egne ideer, følelser og tanker i undervisningen. Dette kreative og affektive er bare et aspekt ved undervisningen, som en kan finne sammen med begge de før nevnte tradisjoner.

Jeg vil her konkretisere gjennom en presentasjon av konfluent undervisning/læring:

Denne er i Norge presentert gjennom N. M. Grendstads bok; Å lære er å oppdage. og er en form for erfaringslæring. Konfluent betyr å flyte sammen. Alle prosessene i læringsarbeidet flyter sammen mot ett felles mål. Dette gjelder særlig det intellektuelle og det emosjonelle aspektet og tilsvarer slik det tradisjonelle målpåret i skolen

- kunnskap og ferdigheter
- sosial/emosjonell utvikling

Som læringsteori kan vi skissere den på følgende måte:

KONFLUENT UNDERVISNING (kognitiv og affektiv)

	<i>Teoridel</i>	<i>Opplevelsesdel</i>	<i>Persondel</i>	<i>Handlingsdel</i>
<i>Mål</i>	Basiskunnskap. Forståelse.	Ta vare på og skaffe opplevelser og erfaringer.	Selvforståelse. Gruppeforståelse.	Bruk av kunnskaper. Konfrontasjon med virkeligheten.
<i>Metode</i>	Litteratur. Film. Kunnskapsmeddelelse osv.	Gruppeøvinger. Diskusjoner. Ekskursjoner. Undersøkelser.	Gruppeøvinger. Diskusjoner.	Praksis. Undersøkelser. Utstillinger. Framføringer.
<i>Spørsmål</i>	Hva er ...?	Hvordan fungerer...?	Hvordan er jeg ...?	Hvordan handler jeg ...?

Teoridelen samler kunnskap og en bruker både fakta og begrepsnivå. I tillegg kommer nødvendige basisferdigheter.

Opplevelsesdelen åpner for eleven sine egne spørsmål og erfaringer med relasjon til de tema, en tar opp i teoridelen. Det kan være å hente frem, utdype og sette ord på opplevelser som eleven alt har, eller en kan gjennom undring/fantasimetode og ulike undersøkelser legge forholdene til rette for nye opplevelser.

Persondelen fører frem til vurderingsnivået eller verdinivået. Det dreier seg om å få økt selvinnsett, bevissthet og forståelse, eller det å ta personlig stilling til kunnskapen. «Hvordan vurderer jeg dette? Hva mener jeg? Personlig kunnskap gjør noe med den enkelte sine oppfatninger. Den blir meningsfull ved at den engasjerer, påvirker og stimulerer til ettertanke og til å ta ansvar for sine meninger. Dette kan lett bli individualistisk eller gruppepreget, derfor er det viktig å fokusere på generalisering og tilknytningspunkt utenfor individet/gruppen. «Hva betyr det jeg arbeider med og mener for andre mennesker?»

Handlings- eller konsekvensdel vil kople kunnskapen til verden utenfor klasserommet. «Hvilke konsekvenser vil jeg, at det jeg har lært skal få for meg - og for andre?» Denne konfrontasjonen med livet, gir en ny dimensjon til læringsprosessen. En oppdager mangfoldet og gjennom det, hva som er vanskelig. Trolig finner vi her en nøkkel til meningsfull undervisning.

1.4.2 Eksistensialistisk «møte»-pedagogikk

Denne bygger på M. Bubers «jeg - du» filosofi og står i skarp kontrast til en mål/middel tenkning. Her legger en vekt på diskontinuerlige oppdragelsesformer og det vil svekke tanken om en

systematisk planlagt undervisning som fører frem til et mål. Men selv om læreren ikke kan dirigere det pedagogiske møtet, så legger en vekt på et systematisk dannelsesarbeid. Det er snakk om et møte mellom eleven og de ånds- og kulturverdier som ligger i stoffet, en også møtet med mennesker og med naturverdier.

1.5 Elevaktive læringsformer

I de senere år er det blitt lagt stadig større vekt på de elevaktive læringsformer. Dvs. at en nytter læringsformer fra ulike tradisjoner, fordi det er sammensettingen av det helhetlige læringsprogrammet for barna/klassen, som står i fokus. Det blir også vektlagt å nytte læringsformer, som gjør det mulig å sette hele mennesket i sentrum, ikke bare det intellektuelle. Vi kan med en fellesbetegnelse kalle dette problembasert læring. (PBL). Læringsteoretisk har den vokst frem innefor en kontekst av konstruktivisme, men det er ingen nødvendig avhengighet mellom konstruktivismens kunnskapsfilosofiske røtter i darwinismen og PBL som læringsteori.

PBL er noe mer en undervisningsmetode, det er snarere en læringsstrategi eller en didaktisk modell, som omfatter en rekke metoder. I modellen inngår planlegging, gjennomføring og evaluering av læringssekvensene. I PBL er kritisk til enveisformidling av ferdigformulert kunnskap, fordi den gir et utilstrekkelig grunnlag for reell læring. Den teoretiske kunnskapsbasen er så raskt økende, at en må heller hjelpe elevene til å søke og finne frem i denne basen. Det er, som om læreren vil si: «Halvparten av det, vi lærer dere, er feil. Beklageligvis vet vi ikke, hvilken halvpart det er.» Fagtrengselen og utvalg av stoff er et stadig voksende problem for skolen.

PBL bygger på følgende intensjoner og prinsipper:

- Størst mulig nærhet og likhet mellom læringssituasjon og elevenes praktiske hverdag - nå og siden. Vekt på kunnskaper, holdninger og ferdigheter.
- Bygger på elevenes tidligere kunnskaper, erfaringer og kompetanse. Dette representerer et konstruktivistisk syn på læring. Læring er ikke bare å konstruere ny kunnskap, det gjelder også å rekonstruere tidligere kunnskap i forhold til ny kunnskap.
- Elevaktivt arbeid med lærestoffet og aktiv kunnskapssøking gjennom bl.a. problemløsning og informasjonsbearbeiding. Dette innebærer læringsmetoder, som fremmer livslang læring og utvikler elevenes interesser og motivasjon. «Den som får tak i poenget, er den, som er ute etter det.»

1.6 Valg av utgangspunkt

Jeg vil gå inn for et undervisnings- og læringssyn, som fanger opp vesentlige sider ved alle tre tradisjonene. Variasjon er nødvendig for å møte barnas ulike behov, evner og nivå og for å stimulere motivasjon, konsentrasjon og interesser. Tyngdepunktet vil likevel ligge i et møte mellom stoffet og eleven og i interaksjonen lærer og elev. Men disse begrepene sier lite, uten at vi definerer referanserammen eller «forutforståelsen», som vi setter dem inn i. Denne rammen gir uttrykk for et pedagogisk grunnsyn, eller en pedagogisk filosofi.

La oss se på et par eksempel: En kan gjerne la praksis i form av elevaktivitet stå sentralt i læringsarbeidet. Men opphøyd på filosofiplanet kan det gi en ramme av pragmatisme eller instrumentalisme som kriterium for kunnskapens verdi. Sannhetsinnholdet blir avgjort av det praktiske konsekvensene.

En kan gjerne la eleven stå sentralt i læringsarbeidet. Men legger modellen et ensidig tyngdepunkt der, vil elevens behov danne forutsetningen for valg av læringsstoff.

1.7 Et utvidet læringsbegrep

Jeg gjør meg til talsmann for et utvidet læringsbegrep. Dette kan antydes gjennom følgende spørsmål:

Hvor lærer vi? Vi lærer her og nå. Læring er en kontinuerlig prosess, som ikke er knyttet til bestemte steder og tider, men en lærer også i usystematiske og ustrukturerte situasjoner. (Jf. IKT samfunnet, som barna lever i.) Læring blir ofte definert som endring av adferd ut fra erfaring. Denne erfaring er ikke bare noe eleven må søke, og gjøre noe med. Erfaring kommer til eleven og gjør noe med ham. Men slike opplevelser (hendelser) må bearbeides og gå over til forståelse og innsikt om den skal kalles lærdom. Her kommer skolen inn.

Hvem lærer vi av? Lærer vi av erfaring, kan alt og alle i prinsippet være min læremester. Dette høres banalt ut, men det gir perspektiver. Læreren er viktig for barns læring, men han er ikke alene. Her kommer hele personalet inn, de andre elevene, situasjoner som oppstår, bøker... You name it! Men alt dette kan lett bli tilfeldige og usammenhengende blokker, viss ikke de blir sammenbundet. Derfor må elevene inviteres til å ta alle inntrykk og impulser med seg inn i et systematisk arbeid.

Hva lærer vi? Det er snakk om kunnskap, ferdigheter, holdninger og adferd. Derfor er det ikke nok med en kunnskapsskole i tradisjonell mening. Skal vi f.eks arbeide med barns holdninger, så vet vi at den kognitive siden bare er en av faktorene, som former disse. Derfor må spørsmålet, om hva vi lærer, få konsekvenser for, hvordan vi lærer.

Men også kunnskap har flere sider. Fakta og begrepskunnskap er «objektiv» og målbar. Vi kjenner den fra naturvitenskaplig forskning, der det gjelder å finne den rette metoden. Denne kunnskap gir

«facts», den er nyttig, og den kan til en viss grad «orienteres» inn i eleven. Men vi har også verdikunnskap. Denne er på en annen måte «subjektiv», idet den tar opp, hva som er godt og ondt for mennesket, slik kunst, historie og religion tar det opp. . Vi møter meninger, interesser, vilje, motgang, kamp og konflikter. Denne kunnskap kan ikke måles, men gir impulser til holdning og handling. Den danner verdier, ja, former livssyn. Verdikunnskap er selvsagt ikke nøytral - den kan ikke være det verken for lærer eller elev. Dette krever en annen metode enn orientering. Det kreves et ståsted i en kultur, en sammenheng, som må være der før eleven, så den kan bli en del av eleven.

Vil vi, at læring skal føre til dannelse, må vi prioritere verdikunnskap i skolen.

Hvordan lærer vi? Vi har understreket sammenhengen mellom hva vi lærer og hvordan vi lærer. Sikter vi mot dannelse, dvs. en livslang læringseffekt, må vi legge vinn på helhet, sammenheng, struktur og mening i læringssituasjonen. Eleven må få plassere livet sitt inn i den store fortelling, danne seg et verdensbilde, en livsforståelse, der de ulike blokkene litt etter litt kan falle sammen til en meningsfull helhet. Her møter vi et stort pedagogisk dilemma at den helhet, som fagenes disipliner har utviklet - og skolen tatt inn i sin undervisning - ikke er sammenfallende med barnets subjektive helhetsforståelse på de laveste klassene i skolen. Derfor bør vi arbeide mest mulig tverrfaglig og temabasert på småskoletrinnet.

2. Hvorfor og med hvilken rett opplærer vi barn?

2.1 Et Gudgitt oppdrag

«Hør, Israel! Herren vår Gud, Herren er en. Og du skal elske Herren din Gud av hele ditt hjerte og av hele din sjel og av all din makt. Disse ord som jeg byder deg i dag, skal du gjemme i ditt hjerte. Og du skal innprente dem i dine born. Du skal tale om dem når du sitter i ditt hus, når du går på veien, når du legger deg, og når du står opp. Du skal binde dem som et tegn på din hånd, de skal være som en minneseddel på din panne. Du skal skrive dem på dørstolpene i ditt hus og på dine porter.» (5. Mos. 6, 4-9.)

Slik lyder selve grunnloven for undervisning og oppdragelse i det gamle Israel. Gjennom GT møter vi ofte «*si fra til deres barn...*». Grundig opplæring i gudskunnskap har alltid fulgt det jødiske folk. Det har vært en allsidig opplæring med to brennpunkt: Guds store frelseshandling ved utgangen fra Egypt, og åpenbarelsen ved Sinai av Guds vilje gjennom de ti bud. Dette har vært selve fundamentet, som gjennom årtusen har holdt det jødiske folket oppe - på tross av at de var spredd over hele jordkloden.

I NT og inn i den kristne forsamling ble den samme tanke ført videre. Misjons- og dåpsordren er samtidig en lære-ordre: «*Lær dem...*». Foreldrene er pålagt å oppdra sine barn «*etter Herrens vilje*». (Ef. 6)

Også i kristenlivet har en lagt vekt på dette i hjemmet, ved husandakt, i den kristne forsamling gjennom et omfattende barne- og ungdomsarbeid, ved å styrke det kristne innslaget i offentlige skoler og ved kristne friskoler.

Guds ord er livet for oss - og for våre barn! Å bryte med Guds ord er å komme på kollisjonskurs med Gud og hans lover. I et pedagogisk perspektiv møter Bibelen oss med de plikter og oppgaver, som Gud legger inn over foreldrene. Vi står ansvarlig for Gud vår skaper for, hvordan vi oppdrar de barna, han gir oss. Dette ansvaret bærer vi med oss, selv når vi lar andre overta deler av barnas oppdragelse. Slik er foreldrenes primat i oppdragelsen begrunnet i et ansvar gitt av Gud selv, realisert i en ordning - familien - villet og innsatt av Gud. «*Foreldrene er Guds personlige representanter overfor barna, når det gjelder omsorg og oppdragelse. Slik sett er altså foreldreretten og den myndighet som følger av denne et redskap for og en del av Guds autoritet,*» sier pedagogen Oddbjørn Evenshaug.

Menneskerettighetene har sin rot i gresk og jødisk/kristen tenkning. Vi finner ikke begrepet i Bibelen, men det hører til på skaperplanet med et rasjonelt og allment innhold. Det var først gjennom den generelle FN-erklæringen om menneskerettighetene, at dette ble nedtegnet i 1948. Siden har vi fått flere konvensjoner, som i dag er rettslig bindende for de medlemsland, som har skrevet under på dem.

Staten skal verne om det enkelte menneskes rettigheter. Derfor er disse utformet slik, at det er individ, eller grupper av individ som barn, unge, foreldre, minoriteter o.s.v., som har rettigheter. Rettigheter for organisasjoner og skoler følger således indirekte i samme grad, som de er med å virkeliggjøre individenes rettigheter.

Basis for rettighetene til kristne organisasjoner finner vi i trosfrihetsretten. Staten har plikt til å respektere foreldrenes frihet til å sikre en religiøs og moralsk oppdragelse av sine barn i henhold til deres overbevisning. Dette blir forstått som retten til å drive kristne friskoler.

Foreldreretten er slått fast ved, at de har førsteretten til å velge, hvilken undervisning barna deres skal få.

3. Hva skal barn lære, når de både skal være forankret i fortiden og påkledt nutiden – og hva med fremtiden?

Utgangspunktet for all virksomhet, som bærer kristennavn, er Guds Ord!

Ordet gir mål og motiv for en tjeneste i skolen, men det gir ingen detaljert oppskrift på pedagogiske opplegg og handlinger. Derfor blir også ansvaret med å være lærer så mye større:

« Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre, uden at han holder noget af dets liv i sin hånd.» (Løgstrup)

Skjelvende stiller vi oss inn under oppdraget, Gud gir; både kulturoppdraget og misjonsoppdraget. Vi vil se oss glad på målet, og så gå for å finne veier til å realisere det.

Hva er så målet?

Jeg finner ikke noe bedre formulering enn den Ole Øystese har formet. Elevene skal få *«en mulighet til å forstå seg selv og verden omkring seg innenfor rammen av en kristen virkelighetsoppfatning.»* Jeg vil utvide denne definisjonen noe og tale om livssyn, der Øystese bruker «virkelighetsoppfatning» Livssyn er et mer omfattende begrep, som favner om både virkelighetsoppfatning, menneskesyn og verdisyn.

Vår oppgave må være å gi de unge et helhetssyn på tilværelsen og en grunnholdning til livet. Gi dem hjelp til livsmot og livsdyktighet. Kort sagt; gi livssynsdanning ut fra en pedagogisk helhetstenkning. Har vi en slik sammenheng mellom vårt verdigrunnlag og vår verdiformidling i vår pedagogiske hverdag?

Mennesket trenger oppdragelse - « for menneske ret at blive »

I alle kulturer har det vist seg nødvendig at en tar ansvar for barna og gir dem omsorg. Barnet har rett til å få være barn - rett til å vente at noen vil vise veg. Derfor må noen ta på seg oppgaven å være oppdragere, være slike som går foran og **lever det de lærer**. Her gjelder Ibsens ord: «*Ei tusen ord seg prenter som en gjernings spor*».

Det snakkes i dag om at grensene mellom skole, familie og nærmiljø må brytes ned. «*Bare den læring, som skjer på bakgrunn av et integrert nærmiljø, kan i det lange løp også være holdningsdannende,*» sier Guttorm Fløistad.

I all oppdragelse ligger noe mer enn å lære, en skal «lære å holde». Det lærer eleven i møte med mennesker, som lever det, de sier. Derfor må våre pedagogiske program være bygget opp på en slik måte, at elevene får anledning til å leve det, de lærer.

Vi snakker her om læringsmiljøet.

Det begynner i klassen, men det slutter ikke der. Det breier seg ut til skolen, hjemmet, nærmiljøet. Miljø går på opplevelsessiden av arbeidet, det er noe en har felles, noe som samler, skaper trivsel; men også konsentrasjon og motivasjon for arbeidet.

«*Bedre oppdrager enn arbeidet har Skaperen ikke gitt oss*», skrev Bjarne Hareide. Jeg vil legge til at bedre grobunn for selvtillit enn å lykkes i et arbeid, som er verdsatt i et fellesskap, kjenner ikke jeg til.

Oppdragelse er å føre barnet inn i vår kulturforståelse.

Mennesket kan ikke forstå seg selv uten å kjenne sin historie. Det er nettopp ved å finne sin plass i historien at en kan finne seg selv.

Det er så mye nå-tid i dag. Nå-tiden er virkeligheten og den endrer seg hele tiden. På en måte er det slik, men virkeligheten er i like høg grad å være opptatt av det uløselige, av det varige. Vi må få hukommelsen tilbake, slik at vi vet noe om, hvem vi er!

Slik er det vår oppgave som oppdragere å gi en tolking av livet, som har vært, som er, og som skal komme. En slik tolking av livet kaller vi et livssyn. Skolens oppgave er å gi eleven hjelp til å forstå seg selv og verden omkring seg innenfor en slik ramme. Å forstå er å se helhet og mønster i tilværelsen og å tilegne seg en grunnholdning til livet.

Men mennesker i vår kultur kan ikke forstå seg selv uten å kjenne den kristne tradisjon. Vårt folk har en felles forhistorie, som er et kulturhistorisk faktum. Derfor kan heller ikke mennesker i dag formulere en livstolkning, eller et livssyn uten å relatere det til kristendommen. En kan komme ut med et positivt eller negativt forhold til kristen tro og tanke, men en kan ikke late, som om kristendommen ikke var her.

Sekularisering har vi. Pluralisme likeså; men dette setter ikke kristendommen som aktuell livstolkning ut av spill.

Hva betyr så dette for våre pedagogiske program?

Vi har en stor og rik skatt av felles arvegods i kulturen vår. I den sammenhengen har kristendommen ytt et avgjørende bidrag. Det er nok å nevne folkeeventyrene våre, de klassiske forfatterne Ibsen, Bjørnson, H.C Andersen. Det er en pedagogisk oppgave å gi barn og unge ei kulturell identitet, uten å være ensidig. Ja, gi dem et mangfold av impulser, men da uten å skape forvirring.

Tenk på salmeskatten vår! Barn burde lære salmer - også de som er tunge og lange - ved å synge dem ofte. Slik kan det dannes en klangbunn, et sinnets bibliotek, som barnet senere kan søke vidom, erkjennelse og åndelig rikdom i. Hvorfor skal alt forstås og derfor forklares for barna? Er det ikke slik i livet, at når vi søker ny erkjennelse, så vil vi alltid gå på randen, eller litt på den andre siden av vår fatteevne?

Dette kulturstoffet, der også det kristne får klinge med, er vår felles verdiarv. Men det spesifikt kristne i disse verdiene er forankret i den kristne tro. Derfor er det ikke det samme, hvilke åndsstrømmer disse verdiene blir forankret i. Kristendom er mer enn etiske fellesverdier. Blir dette «mer» borte, så er begrepet bedre egnet til å tilsløre enn å oppklare.

Skal mennesket lære å erkjenne og forvalte skaperverket, må dette få pedagogiske konsekvenser for kunnskapstilegnelsen. Hva bør vi spørre etter i vurderingen av et undervisningsopplegg?

a) En forutsetning for all god kunnskapsformidling er, at vi makter å skape et godt **arbeids- og læringsmiljø**.

Det er avgjørende for et menneskets totale arbeidsinnsats og væremåte, at det opplever trygghet. Elevens møte med skolefelleskapet må derfor inneholde visse kvaliteter, som kan tilfredsstillende de grunnleggende behov. «*Hun trodde på meg, og det ble jeg menneske av,*» sier Olav Duun. Dette har fått øket aktualitet på grunn av tendensen til oppløsning av sosiale- og familiære nettverk.

«*Eg ønsker, at skolen skal være min venn,*», skriver en 7 åring.

I en kristen skole må arbeidet med læringsmiljøet være en prioritert oppgave. Dette må få konsekvenser for, hvordan personalet bruker sin arbeidstid.

b) Undervisning er lærer og elev i møte med et materiale. Det å velge materiale krever et bevisst arbeid. Vis respekt for materialet, for det påvirker! Ideelt sett bør derfor materialet vi bruker:

- utfordre til grundig arbeid. Vi må utvikle en holdning til arbeid, som er preget av ansvar og pliktfølelse. Tiden er en kostelig gave, den skal ikke ødes. Læreren må ikke bli som en reiseleder uten reisefølge - fordi elevene ikke følger med.

- være meningsfullt for elevene. All læring begynner i det kjente og sprenger så grensene mot det ukjente. Derfor må undervisningen bygge på eleverfaringer, om den skal kjennes relevant. Alle har erfaringer, som kan være utgangspunkt for læring. Også den svake eleven kan yte et konstruktive bidrag. Kunnskap er en personlig sak, som må bygges opp ut fra den enkeltes ståsted. Bare slik tar vi hensyn til elevens integritet. Det er ikke spørsmål om hvor mye kunnskap, som strømmer gjennom elevene, men om hvor mye, og av hvilket slag, som blir igjen i dem og fester seg i personligheten.

- gi opplevelser. Hjertet må igjen inn i læringsprosessen. Med det kommer varme, engasjement og vilje til å bruke kunnskapen til beste for medmennesket. Derfor må det skapes møte mellom mennesker og mellom elev og materiale, som kan tenne en brann for handling.

Det trengs mye kunnskap for å forvalte skaperverket - fakta og begrepskunnskap. Men viktigste oppgaven for skolen er å levendegjøre verdikunnskap for elevene. Vi må ikke bare tenke innhold her, men også måten fagene blir brukt på, og sammenhengen de blir satt inn i.

Det gjelder å omsette verdiene til forpliktende ansvar. Ansvarlig forvaltning, ansvarlig livsførsel, ansvarlige holdninger. Kort sagt; verdiene omsatt til levd liv i et ansvars-mobiliserende miljø.

Finnes et kristent læringssyn?

Jeg har prøvd å gi et tilfang til et læringssyn, som tar vare på og stimulerer barns skaperevner, læringslyst og utvikling. Samtidig som kulturarven blir formidlet videre til våre barn. Et læringssyn, som leder over i et dannelsessyn, der verdier og livssyn må danne en basis for den oppdragelse, der må skje i en skole, som vil framheve barnas rett til å få være barn, dvs. bli veiledet av voksne.

Om dette skal kalles et kristent læringssyn er jeg usikker på. Det er et allment læringssyn, som jeg mener bør bli alle barn til del. Det, vi kan kalle kristent i dette, er det dannelsesgrunnlaget, som ligger i et kristent livssyn, menneskesyn, verdisyn og virkelighetsoppfatning.

Denne artikkel var bragt på KPI's hjemmeside: www.kpi.dk