

TID TIL LÆRING



- *Om divergens mellem konkret og abstrakt forståelse af tid i et specialpædagogisk læringsperspektiv*

VIA PD Afgangprojekt
Hold 674117106
forår 2017

af

Janus Lybro
studienr. 244566

Vejleder:
Niels Krause Jensen

Retning: **Psykologi**

Moduler:

Neuropsykologi &
Neuropædagogik

Pædagogisk-Psykologisk
Rådgivning & Intervention

Gennemgribende
Udviklingsforstyrrelser

Pædagogisk Viden &
Forskning

Undersøgelse af Pædagogisk
Praksis

Anslag: 59.873

Indhold

Indledning	2
Problemformulering	3
Metode	3
Del 1: Tidsforståelser mellem Dannelse og Kognition	5
Abstrakt Tid	5
Konkret Tid	6
Temporal Divergens i Praksis	8
Skolens Tidssymboler – dannelse eller disciplinering?	10
Autismediagnosen som Konkret Kognitionsstil	12
Eksekutive Dysfunktioner:	12
Svag Central Kohærens:	12
Theory of Mind:	13
Kontekstblindhed:	13
Empirisk Påvisning af den Konkrete Kognitionsstil	14
Diskussion	15
Implikationer for Praksis	16
Del 2: Intervention og Læringssyn	17
Interventionens Genstandsfelt	17
Kritisk-Psykologiske Analyseniveauer	18
Læring som Kreativ Proces	20
Romance	20
Præcision	21
Generalisation	21
Diskussion	21
Tid til Læring	23
Hovedkonklusion	24
Litteraturliste	26
Internetreferencer	27
Bilag 1- Undervisningspligten	28
Bilag 2 - Folkeskolens Formål	29

INDLEDNING

"*Hvornår stopper tiden*", spurgte Thomas. Jeg havde ikke begrebet omfanget af spørgsmålet, da jeg svarede: "*det gør den ikke*". Thomas accepterede ikke mit svar, for, som han spurgte: "*Jamen når du siger at tiden er gået, betyder det så ikke, at tiden er slut?*", "Jo", svarede jeg. "*Men er tiden så ikke stoppet?!? Hvad mener du egentlig?*"

Thomas er diagnosticeret med Autisme Spektrum Forstyrrelse¹ og jeg underviser ham på specialskole hvor han oplever tid i form af lektioner, skema, frikvarter osv. Hans spørgsmål om hvornår tiden stopper, satte tankerne i gang om, hvorvidt vi i folkeskolen skyder over mål, når vi rubricerer alt i en tidsramme. Vi kalder det vel *effektivitet* med et andet ord, men hvordan kan dette være et sandt billede af det at *være til* eller det, at være i læringsproces? Er det del af vores pædagogiske opgave, at repræsentere en målt tid og er det således et led i menneskets dannelse, at blive god til at aflæse et ur?

Thomas fungerer antageligt som et barn på 2-3 år på visse kognitive områder. Et barn på den alder har sædvanligt ikke lært klokken endnu, men leger indtil det enten bliver hentet ind eller ikke gider lege mere. Thomas derimod, som er 16 år og går i 10. klasse, møder skolevæsenet med dets krav om, at ting ikke kan eller må tage den tid ting tager, da *klokken* og *skemaet* afgør hvornår noget starter og stopper. Altså er det ydremarkører der afgør hvornår Thomas må spise, lege eller lære dansk. Dette giver god mening for de undervisere der er abstrakt-tænkende og bærer armbåndsur - det hele går op i en højere enhed når bare klokkeslæt stemmer overens med menneskelig aktivitet. Dette lader Thomas dog ikke til at forstå. Han er sulten når han er sulten – også selvom klokken måske kun er 9.

Vil det sige, at Thomas er primitiv i sin forståelse af tiden? Betyder det, som vi med et andet begreb kalder "udviklingshæmmet", at han er stigmatiseret som én der står *udenfor* tiden, antaget at han ikke kan tænke i abstrakte termer; oversætte små bevægelige streger på uret til tal der også repræsenterer noget andet - abstrakte distinktioner mellem hvad der er passende at gøre og hvornår? Hvis Thomas ikke begriber skolens måde at anvende tidsangivelser på, står han så reelt udenfor skolens elevsegment?

Vi er som personale trænet i at bruge skemaer, metoder og sekvensinddelt undervisning – særligt indenfor ASF området - men hvordan kan denne temporale strukturering være optimal, hvis min hypotese er sand; at en dreng som Thomas lever mere naturligt, i overensstemmelse med en oplevet, konkret tid - og ikke en abstrakt, målt tid? Kan vi som personale gøre andet eller er det sandt, at vi bør træne Thomas i at lære at tænke abstrakt i samfundets og udviklingens tegn – selvom vi ret beset baserer vores pædagogiske viden om ASF på en antagelse om, at det er en vanskelig, endside umulig, kognitiv evne at lære at tænke abstrakt?

¹ Herefter forkortet ASF

PROBLEMFORMULERING

Hvilke implikationer har divergerende tidsforståelser for praksis såfremt underviser og elev ikke opererer med samme forståelse af tid?

Hvordan kan vi pædagogisk arbejde i dilemmaet mellem abstrakt og konkret forståelse af tid?

Arbejdsspørgsmål

- Hvordan kan tidsforståelser konkretiseres fra erkendelsesteoretisk- såvel som neuropsykologisk position?
- Hvordan kan der inter文neres på personaleniveau med fokus på forståelse af tiden?

METODE

I det følgende præciseres tidens rolle i forhold til Thomas' skolegang. Jeg undersøger hvilke implikationer divergerende tidsopfattelser har for pædagogikken, samt angiver forslag til hvordan praksis kan ændres med øget fokus på et temporalt dilemma. Jeg opererer hovedsagligt ud fra sociologiske og psykologiske fænomener i praksis, fortolket i en fænomenologisk-hermeneutisk referenceramme (Lübcke 2010). Jeg skiftevis analyserer, fortolker og frembringer delkonklusioner begrundet i teori og egen oplevelse af fænomenerne for de implicerede parter. Opgaven er dog ligeså forankret i en epistemisk-fysikalistisk forståelse af kognition (ibid.), da de neuropsykologiske teorier for ASF accepteres som fysiske fakta om de berørte områder af hjernen. Disse to divergerende vidensteoretiske traditioner, hermeneutisk-idealisme og videnskabelig realisme (ibid.) – eller her: *fortolkning*-af-fænomener vs. *forklaring*-af-fænomener - søges indvævet i hinanden undervejs, men undergår ikke yderligere problematisering herefter.

I **Del 1** af opgaven vil jeg:

Konkretisere to tidsopfattelser ud fra Bergsons begreber; *abstrakt tid* og *konkret tid* (Guerlac 2006), som grundlag for de referencer jeg anvender fremadrettet. Derefter analyseres to logbogsnotater ud fra Bergsons tidsbegreber, der tjener som eksempler på hvordan tidsforståelserne disharmonerer i praksis. Efter at have påvist divergensen i praksis, analyseres skolens tidssymboler, *klokken* og *skemaet*, i et sociologisk lys, ud fra Michael Young (Young 1988). Denne analyse tjener til at tydeliggøre hvordan en abstrakt tidsforståelse synes at dominere vores brug af tidssymboler i skolen. Dernæst konkretiseres de diagnostiske kriterier for ASF diagnosen (Peeters 2010) samt de teoretiske rammer under hvilke diagnosens fremtræden neuropsykologisk set, kan beskrives.

Her inddrages teorier om 1) Eksekutive Dysfunktioner (Frith 2005), 2) Svag Central Kohærens (ibid.), 3) Theory of Mind (ibid.) og 4) Kontekstblindhed (Vermeulen 2009). Disse benyttes til at tydeliggøre hvordan ASF kan forstås som en konkret kognitiv stil. En empirisk påvisning af hvordan en konkret kognitionsstil kan fremtræde, bliver hernæst præciseret ud fra Piagets konserveringsforsøg (Piaget 1971) og Goldsteins definition af kognitiv stil (Goldstein 1941), for at påvise sammenhængen mellem konkret tænkning og en mulig psykologisk årsagsforklaring på divergensen mellem tidsforståelserne. Som afrunding på første del, analyseres de to tidsopfattelser; skolens abstrakte tidssymboler og en konkret, autistisk kognitionsstil, komparativt.

I **Del 2** af opgaven tager jeg udgangspunkt i intervention på personaleniveau og en handlingsrettet ændring af praksis, her vil jeg:

Indskrænke genstandsfeltet for intervention ud fra Wilbers kvadrantmodel (Bro et al. 2013), og med særligt fokus på kritisk psykologisk intervention (Jartoft 1996), tydeliggøre valgte analyselag i intervention på personaleniveau. Fokus rettes her mod samfunds- og kulturforhold definerende den gængse opfattelse af tid. Hernæst udarbejdes et relevant bud på en procesorienteret didaktik, ud fra Whiteheads læringssyn (Allan 2012), som følgende diskuteres ind i praksis og relateres til tidsbegreberne. Slutteligt en sammenfatning af interventionen og handlingsforslag som pointerer fokus på æstetiske læreprocesser, fulgt af en hovedkonklusion hvor skitserne til et etisk dilemma tegnes.

DEL 1: TIDSFORSTÅELSER MELLEML DANNELSE OG KOGNITION

Tiden er fremadrettet det omdrejningspunkt hvormed divergerende forhold i pædagogikken eksemplificeres, men inden en analyse af tidens rolle i skolen, må forståelsen af tiden konkretiseres. Jeg benytter begrebet *hændelser* om enkeltstående tilfælde i tid og *begivenheder* om samlinger af hændelser, altså hændelsesforløb i tid (Lübcke 1981).

Jeg anvender Bergsons definitioner af tiden i parafraseret form ud fra særligt Guerlacs fortolkning (Guerlac 2006).

Bergson opererer med to tidsforståelser:

ABSTRAKT TID

Som kendetegner de måder hvorpå vi til dagligt opererer med og italesætter tiden. Bergson forstår dette som abstraktion over tidens varighed som:

- 1) lineære hændelser, hvor tid er kontinuitet, kausalt afhængig af forgangne hændelser (nutid og fremtid således determineret af fortid)
- 2) cykliske begivenheder relateret til planeternes bane om solen (timer, dage, uger etc.)

Tiden ses som en pil der retningsbestemt bevæger sig fra begyndelsen i fortid, over nutid, imod fremtiden, og begivenheder i tid kan således stilles før eller efter hinanden; eks. startede Big Bang tidsbevægelsen, og alt der er fulgt efter, kan i sidste ende tilbageføres til en første hændelse der satte progressionen i gang. Altså er tiden her en ontologisk substans eller en a priorisk anskuelsesform (Eriksen 2000) som mennesket lever under og forsøger at indfange ved aritmetisk beregning. Dette kvantificerbare element af cirkularitet og linearitet, betegner Bergson som en illusion om tiden - en abstraktion - hvor tiden forsøges målt ud fra rumlige specifikationer. Bergson mener, at det er mennesket der i videnskabens ånd teoretiserer tid til at have samme egenskaber som rummet (Guerlac 2006).

Han mener, at tiden derved bliver et nomotetisk anliggende; en abstrakt størrelse, som efter urets opfindelse og Newtons påvisning af tyngdekraften i 1687 - hvor planeternes bane om solen nu kan beregnes matematisk - sammenlignes med aritmetisk-rumlige forhold. Det abstrakte opstår idet, at tidspunkter bliver mere og andet end blot oplevet varighed i rum, men derimod et kompleks af hændelser og begivenheder afhængige af planeternes placering på himlen, der ultimativt vil kunne forudsige fremtiden efter kausallove. Den abstrakte tid, også kaldet kvantitativ tid, kan visuelt anskues således:



Hændelser er her tidspunkter på tidslinjen. Eks.: kl. 7 stod solen op (A), kl. 12 står solen midt på himlen (B) og kl. 20 går solen ned (C). En sådan samling af hændelser oversættes til en cyklisk begivenhed; solens bane over himlen.

Det vil sige, at såfremt vi i Newtons forstand anskuer tid som en naturlov der kan beregnes, må denne være determineret. Noget følger naturligt efter noget andet, således at man ikke kan bytte om på tidspunkterne. Det vil ikke give mening, at pkt. C kom før A eller, at tiden løb baglæns, da mennesket begriber rækkefølger som afhængige af dag og nat og A som kommende før B. Hermed fremtræder Bergsons kardinalkritik af den abstrakte tid; tiden bliver et mekanistisk anliggende på niveau med andre naturlove, der ved menneskets abstraktion kan teoretiseres og kausalt beregnes (ibid.). Bergson mener, at den abstrakte tid er et konstrukt som mennesket har tilpasset et materialistisk verdenssyn (ibid.) siden astrologien blev gjort til videnskab, for at kunne årsagsforklare og ultimativt kunne beregne cykliske hændelser; solhverv, traditioner, arbejdsuger etc. Dette har, ifølge Bergson, intet at gøre med den virkelige, oplevede tid.

Opsummeret om **abstrakt tid**:

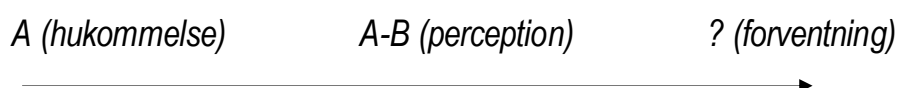
- Tiden er statisk, kvantitativ og kan måles efter mekanistiske kausallove
- Tiden er homogen, dvs. ensartet og målelig uanset hvad tidsmålingen angiver, altså måles forskel-i-grad af tidens varighed og ikke indhold af tiden.
- Væren er indeholdt i tiden. Tiden er af ontologisk essens, en universallov under hvilken vi lever i cykliske, lineært successive og deterministiske forløb.
- Tid og rum er uadskillelige. Tid ses som en 4. dimension og kan undergå samme kvantificering som de øvrige rumlige dimensioner

KONKRET TID

Bergson mener, at den virkelige tid er andet end et abstrakt, kvantitativt fænomen. Tiden er oplevet og erfaret, forstået som det, at intuition og følelse af varighed *er* selve tiden, og, at ethvert forsøg på sprogligt at indfange denne oplevede tid, er en abstraktion, som kun kan beskrive tiden teoretisk og derfor fragmentarisk (ibid.). Når vi overhovedet forsøger at tale om tiden som en linje eller et cyklisk forløb, eks. som klokketid, har vi misforstået og benytter rumlige specifikationer fra fysikkens verden, eks. *Tidslængde* og *tidspunkt*. Bergson mener, at tiden i stedet må forstås som *kreativitet* (ibid.) hvilket han bl.a. beskriver som orkesteret der

improviserer; enhver tone er noget i sig selv, men det er sammensætningen af toner – sammenspillet - der udgør melodien som vi husker den, ikke hver enkelt tone isoleret (ibid.). Tiden består af hændelser (*tonerne*) og begivenheder (*samspillet*), men den måde hvorpå dette opleves, er flydende og kvalitativt forskellig fra person til person. Den kvalitative tid betegner Bergson som "varenhed" (eng. "duration") (Kemp 1996), hvilket betyder, at tidsoplevelsen er et kvalitativt flow af nu'er der er aktivt varende sammen med vores fortidige nu'er. En sådan varenhed kan ikke måles eller kvantificeres, da denne står udenfor spatiale kausallove, men må til enhver tid anskues som en unik, individuel psykologisk oplevelse.

Visuelt kan Bergsons konkrete tid illustreres således:



Det betyder, at vi med rette kan tale om målte tidslængder som afstand til hændelsers forekomst i fortiden, men nuet og fremtiden har vi ingen abstrakt kontrol over. Derfor er sproget om tiden (fortid, nutid, fremtid) heller ikke tilstrækkeligt. I stedet bør vi tænke psykologisk om tiden, dvs., at ethvert nu er sammensat af en følt erfaring fra tidligere oplevelser (hukommelsen) og en unik, situeret aktualitet i rum (perception). Disses interaktion (punkt A-B/hukommelse og perception) gennemtrænger hinanden og eksisterer samtidigt, og danner et nyt punkt på linien som er et emergent nu der nok hænger sammen med erindrede hændelser, men som altid tilbliver og er udenfor en aritmetisk kontekst (Guerlac 2006). Fremtiden kan umuligt forudsiges, da det ville kræve, at tiden var statisk, skulle den undergå abstrakt kalkulation. Derimod er bevægelse og proces kendetegnende for den virkelige tids tilblivelse, eller i Bergsons terminologi: "*elan vital*" (ibid.), hvilket forstås som "levende, dynamisk tid".

Opsummeret om **konkret tid**:

- Tiden er dynamisk, kvalitativ og underlagt psykologisk-erfarede fænomener
- Tiden er heterogen, dvs. uens og original fra nu til nu i en konstant tilblivelse og udgør forskel-i-slags, så to tidspunkter aldrig kan være det samme.
- Tiden er indeholdt i væren. Tiden er således ikke konstitueret som en ontologisk substans, men er af relativistisk og processuel karakter; et træk ved menneskets psyke. Eksistens er det værende.
- Tid og rum er uafhængige af hinanden. Tiden kan kun måles for så vidt vi taler om fortidige hændelsers historiske placering.

TEMPORAL DIVERGENS I PRAKSIS

Afsnittet analyserer skolens tidssymboler, *klokken* og *skemaet*, ud fra Bergsons tidsbegreber med eksempler hentet fra Thomas' logbog. De oprindelige narrative af Thomas' spørgsmål/svar og dialogen med underviseren er bevaret. Jeg benytter en hermeneutisk tilgang til disse data for interpretativt at konkretisere hvori dilemmaet mellem konkret og abstrakt tid består. En situeret beskrivelse er for forståelsens skyld skrevet til eksemplerne.

T er Thomas og U er underviser.

Eks. 1 - "klokken": Klokken ringer, eleverne kommer tilbage fra frikvarter, men Thomas er endnu engang ikke kommet ind til tiden. U henter ham på legepladsen og spørger:

U: " *Hvor bliver du af?*"

T: " *Nåå, jeg skal lige være færdig med at lege*"

U: " *Timen starter nu, de andre er klar. Pausetiden er gået*"

T: " *Jeg skal jo være færdig først! Hvornår stopper tiden egentlig? Jeg synes det er træls at tiden altid går!*"

Som det ses i eksemplet, er klockens auditive markering af, at frikvarteret hører op, ikke i Thomas' forståelse det samme som en temporal markør for, at pausetiden er ovre og, at han dermed skal færdiggøre sin aktivitet og komme til time. Thomas er tilstede i nu'et og nævner indirekte, at han skal være færdig med at være i sit aktuelle nu, før han kan være i et andet nu – uanset hvad den auditive markering betyder. Eks. 1 viser Bergsons differentiering mellem abstrakt og konkret tid idet, at det kræver en abstrakt forståelse af, at rum og tid hænger sammen, at begribe, at klockens auditive signal som markør for, at man fysisk må flytte sig fra et sted til et andet, markerer et tidsligt skift i begivenheder - og nok mere abstrakt kræver dette, at man begriber, at der er en social forventning om, at følge klockens tidsmarkering i skolen. Bergson ville hævde at Thomas "lever" og er til stede i nu'et, samt, at dette nu's varighed ikke kan bestemmes af en klokke. Altså er Thomas i den konkrete tidsforståelse, hvor oplevelsen af tiden er aktualitet og følt flow. Thomas lader ikke til at have en fornemmelse for, at tiden som markeret ved en klokkes kimen, kan have indflydelse på, at hans handlinger i dette nu hænger sammen med næste aktivitet; en aktivitet i fremtiden.

Eks. 2 - "skemaet": T har i sit første frikvarter spist sin madpakke. Vi er på skemaet kommet til det egentlige spise-frikvarter.

T: *"Jeg har spist al min mad, hvad skal jeg så lave?"*

U: *"Det var meningen, at du skulle spise din mad kl. 12".*

T: *"Hvorfor? Jeg var jo sulten. Man skal spise for at overleve, så må vi bare starte på matematik nu".*

U: *"Du skal jo have X til matematik og ikke mig".*

T: *"Jamen spise-frikvarteret er jo slut når jeg har spist og så er det tid til matematik – det står på skemaet!"*

U: *"Men X er ikke klar endnu"*

I eks. 2, beror misforståelsen mellem T og U igen på en konkret- kontra abstrakt forståelse af tiden. U har en abstrakt tidsforståelse, hvor rummet og tiden er sammenhængende, hvormed en rumlig placering af en kollega er afhængig af aktiviteten på skemaet, illustreret ved et klokkeslæt. Hvis ikke dette tidspunkt stemmer overens med kollegaens placering i rummet, kan aktiviteten ikke finde sted. Thomas derimod, som er konkret i sin tidsforståelse, ser aktiviteten som værende overstået når den er færdiggjort, uafhængigt af om temporale faktorer spiller ind. Altså forstår han aktiviteten *"spise-frikvarter"* som overstået når maden er spist. Indholdet af aktiviteten har for Thomas intet at gøre med tidens gang. Det er således en divergens mellem abstrakt tidsforståelse - at skemaets punkt er afhængigt af, at lærer X befinder sig i rummet på dette tidspunkt – og en konkret, oplevet tid – at aktiviteten er ovre når indholdet er udtømt. Skemaet er en spatio-visuel oversigt for hvor man skal befinde sig og med hvem, men det kræver en abstrakt tidsforståelse at begribe, at dette også indebærer en faktor i tid; at en skemalagt aktivitet kl. 12 er afhængig af, at rumlige forhold passer hermed. Bergson ville hævde at det er her vi tager fejl; at fysisk placering og tidslig varighed ikke kan sammenlignes. Thomas, i sin konkrete tidsforståelse, begriber ikke, at han bør følge urets markering af hvornår aktiviteter starter og slutter. Den forventede logisk-abstrakte slutning ville være, at man må finde på noget andet at foretage sig indtil uret dikterer at klokken er 12 og det derfor er tid til næste skemaaktivitet.

Men hvorfor er det, at Thomas ud fra ovenstående eksempler set, ikke formår at agere i skolens, og dermed den abstrakte tids, forventning om, at klokkeslæts markering og skemaets spatiale angivelse af lektionens indhold, hænger sammen i helheden af begrebet *skoledag* ? Altså en abstrakt forståelse af, at rum og tid hører sammen. For at forstå hvad der her er på

spil, må vi først definere 1) skolens tidssymboler og disses betydning, samt 2) Thomas' ASF diagnose og forståelsen af tid ud fra hans kognitive stil.

SKOLENS TIDSSYMBOLER – DANNELSE ELLER DISCIPLINERING?

Der er undervisningspligt i Danmark², hvilket betyder at samtlige børn i skolealderen skal modtage undervisning, men intet sted i loven står der, at læring i skolen skal foregå i fast afmålte fagsekvenser eller at klokken skal bruges som tidsindikator på lektionernes længde. Derimod fremgår det af folkeskolelovens §2 stk. 2³, at det er den enkelte skoleleder der konstituerer skoletidens organisering. Så hvordan kommer det i stand, at to af skolens tidssymboler, *klokken* og *skemaet*, kendetegner praksis og essensen af en folkelig bevidsthed om skolen og dennes måde at organisere tiden på?

Her vendes blikket mod Youngs sociologiske analyse af tiden (Young 1988) der samlet opererer med et syn på tiden som værende en sociokulturel metode til at overskue livets kompleksitet. Han skriver, at menneskets vaner og samfundets traditioner er af cyklisk natur (ibid.) og, at der er direkte forbindelse mellem indførslen af den gregorianske kalender, kristendommen samt kirkeklokken der ringer solen op og ned for sognebørnene, til måden vi i dag opererer i tid (ibid.). Dette svarer ifølge Young til, at det i samfundet siden mennesket blev moderne, har været nødvendigt med ydremarkører, såsom klokken, til at effektivisere overgange mellem pligter og ritualer - i nutidig optik mellem arbejde og fritid. Hvis vi alle følger disse ydre tidsmarkører, falder ingen ved siden af og samfundet kan bestå. Vi kan med andre ord indordne os under samfundets forventninger til hvad borgeren skal og hvornår, så længe vi perceptuelt er i stand til at afkode de ritualiserede tidsmarkører, såsom viseren på uret. Dette tolker Young som værende en overlevelsestrategi; at nedbringe livets kompleksitet og uforudsigelighed ved at indordne os under en fælles cirkulær tid (ibid.). Han påpeger, at kalenderen udregnet efter planeternes bane om solen, er det grundlæggende princip bag denne cykliske tidsstyring, tilsvarende det Bergson definerer som en abstrakt tidsforståelse. Dvs., at antagelsen er, at menneskets natur nok er af social karakter, men, at måden vi benytter kalenderen på bliver styringsredskab og kulturel værdibærer for samfundets traditioner. At følge kalenderen og derved uret, gør det muligt at mødes i det sociale rum, samt at leve sammen i tryghed for kaos (Giddens 1990). Young nævner, at skolen – og andre institutioner – historisk set altid har haft til opgave at disciplinere borgeren til at acceptere tiden som cyklisk, dette ved at indordne tiden for samfundets medlemmer, så disse i første omgang kan komme til kirke til tiden, og efter industrialiseringen, kan møde på arbejde til tiden (Young

² Se bilag 1

³ Se bilag 2

1988). Hans hovedpointe er, at jo mere komplekst samfundet er des mere afhængig bliver borgeren af disciplinerende tidsmarkører for at kunne tilpasse sig adækvat, men i samme ombæring bliver det tilsvarende mere ildeset i samfundet, ikke at tilpasse sig den herskende tidsordning. Ustruktureret "fri tid" bliver tilsidesat for produktiv effektivitet og den største synd bliver med moderne øjne dét at komme for sent, da det indikerer, at man er utilpasset eller bevidst forsøger at nedbryde stabiliteten i samfundet (ibid.).

Når vi i skolen benytter klokken og skemaet som tidssymboler, er det derfor grundlæggende fordi vi tror på, at skolen er et socialt dannelsesprojekt der repræsenterer det omgivende samfund i formindsket skala. Tanken er, at hvis eleverne i skolen disciplineres vha. en struktureret, traditionsbundet og abstrakt-cyklisk tidsanvendelse, vil de i sidste ende formes til at indgå i samfundet og lære at acceptere tidssymbolerne der benyttes heri, med det formål at kunne blive ydende individer i samfundets bedste, der, som de øvrige medlemmer af samfundet, er disciplinerede til at marchere i takt. Dette element kan endda findes i folkeskoleloven §14, hvor der lægges vægt på, at skolens opgave er at indføre i kulturen. Dette er i Youngs terminologi tilsvarende det, at skolens opgave er at disciplinere til respekt for klokkeid. Denne tanke er ligeså hvad Bergson refererer til som en abstrakt anvendelse af tid, da kulturtraditionen som sociologisk begreb, er konstrueret af mennesket i en mekanistisk-kausal forståelse af tid - hvilket han endvidere påpeger former "*automatons*" og ikke frie mennesker (Guerlac 2006). I en foucaulsk ånd er det oplagt at tænke begrebet *magt* ind i denne analyse; at måling af tid og den kulturelt forventede respekt for målingen, altså bliver en form for pastoral magt og derved en diskursiv styringsteknologi (Heede 2012). Selvom skolens rolle er at indføre i kulturen, altså, ifølge Young at disciplinere, nævnes det ligeledes i §15, at det er menneskets alsidige, personlige udvikling der er i fokus, så skal dette fortolkes i en tidskontekst, er der også et lovkrav om, at skolen må dyrke individet og dets alsidige måde at forholde sig til omverden på. Dette frembringer et etisk dilemma - et som Young dog ikke rejser - men hvad bør man så gøre overfor en elev som Thomas der ikke evner at tilpasse sig en gængs temporal styring af samfundet?

For at forstå hvordan Thomas tænkeligt oplever skolegang og abstrakt tidssymbolik, må vi foretage en psykologisk analyse af Thomas og ASF diagnosen i relation til tiden, og herigennem påvise eventuelle kognitive områder der vanskeliggør en abstrakt tidsforståelse.

⁴ Se bilag 2

⁵ Ibid.

AUTISMEDIAGNOSEN SOM KONKRET KOGNITIONSSTIL

Autisme Spektrum Forstyrrelse (ASF) er en psykiatrisk diagnose tilhørende klassifikationssystemet ICD-10 under *gennemgribende udviklingsforstyrrelser* (Peeters 2010). Grundlæggende skal følgende triade af kvalitative afvigelser fra normaludviklingen forekomme inden barnets 2. leveår:

- 1) Afvigende socialt samspil
- 2) Afvigende kommunikation
- 3) Indsnævrede, repetitive og stereotype adfærdsinteresser og aktivitetsmønstre (ibid.)

Typisk ses personen med ASF som havende vanskeligt ved at begribe social interaktion og havende en særegen kognitiv stil sammenlignet med en neurotypisk stil. I tillæg til diagnosen er der prævalens for indlærings- og adfærdsvanskeligheder, mental retardering samt sensoriske forstyrrelser (ibid.). Endvidere opereres der med ASF i mild, middel og svær grad. Thomas' ASF vurderes at være i svær grad og han er ligeså mentalt retarderet i mildere grad.

ASF forstås her primært ud fra en funktionalistisk, neuropsykologisk optik (Fredens 2012) hvor følgende teorier bliver relevante for måden hvorpå en autistisk kognitionsstil antages at operere. De anvendte teorier er som følger:

Eksekutive Dysfunktioner:

Som ses ved manglende evne til mentalt at planlægge, udføre og monitorere handling i samspil med omgivelserne. Dette kommer til udtryk ved fragmenterede, tilfældige og lystbetonede handlemønstre uden en overordnet, socialt tilpasset plan at styre efter, således, at man kan tale om, at eksekutive dysfunktioner vanskeliggør dét, at indgå adækvat i sociale henseender (Frith 2005). I forhold til tid, ses dette som vanskelighed ved at kunne lægge en plan for handling tilpasset de ydre omstændigheder, altså tilpasse sig selv og sine handlinger til den aktuelle kontekst man indgår i.

Svag Central Kohærens:

Svækket evne til at skabe sammenhæng mellem sansning, perception og erfaringer i hukommelsen, samt danne syntese af mentale metarepræsentationer (ibid.). Dette bliver i praksis et spørgsmål om, at tænke dele frem for helheder. Et klassisk eksempel er talesproget, "at se skoven for bare træer". En normalt udviklet kognitiv stil ser *skoven* (perciperet som helhed) som begreb for en samling af træer (dele), hvorimod en kognitiv stil med svag central kohærens vil fokusere på *træet* (perciperet som helhed) og ikke overbegrebet *skov*. Dette bliver et spørgsmål om hvad der fremtræder for bevidstheden, altså hvad der kan siges, at

have umiddelbar relevans for perceptionen – del eller helhed - og dermed hvad personen fokuserer på, hvorfor personen med svag central kohærens ofte vil fremstå som rigid og detaljefokuseret uden forståelse for overordnede, abstrakte fænomener (ibid.)

I forhold til tid, ses dette som vanskelighed ved at danne sammenhæng mellem hændelser i tid, dvs. ved at se begivenheder som sammensat af hændelser, eks., at skemaets aktiviteter (delene) udgør begrebet skoledag (helheden).

Theory of Mind:

Betegner evnen til at mentalisere, dvs. forestille sig, at andre personer har selvstændig bevidsthed uafhængigt af observatørens bevidsthed. Teorien hævder, at manglende social kompetence ved ASF, skyldes, at personen ikke formår at sætte sig i den andens sted (ibid.). Nyere teori angiver svigt i produktionen af hjernens spejlneuroner som kilde til dysfunktionel Theory of Mind, hvorved hjernen, fra et biologisk syn, ikke er i stand til at optage et emotivt spejlet udtryk (Fredens 2012). Dette ses ved uengageret social interaktion, hvor andre menneskers bevidsthed og følelsesliv ikke begribes og derfor ikke tages hensyn til af personen med ASF.

I forhold til tid, ses dette som vanskelighed ved at kunne sætte sig ind i de forventninger der implicit ligger i sociale sammenhænge; at kunne aflæse andres psykiske tilstand og forventninger til én og agere i overensstemmelse hermed.

Kontekstblindhed:

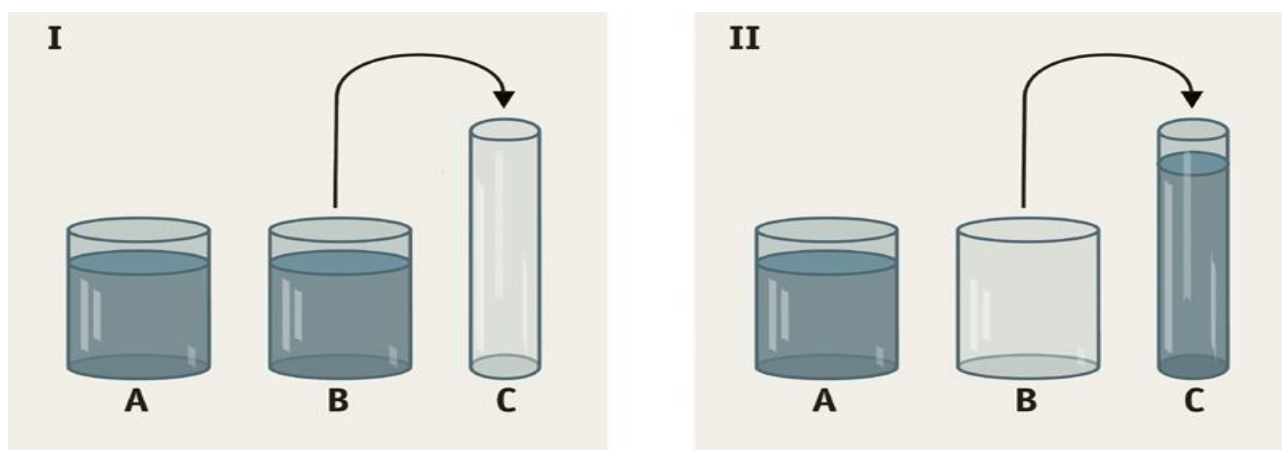
Teori om, at mennesket med ASF ikke evner fleksibiliteten til at overføre betydning fra én kontekst til en anden. Dvs., at personen med ASF antageligt ville kunne operere med en abstrakt tidsforståelse i én kontekst, men at denne, når appliceret til en anden kontekst, så ikke fungerer. Dette kan psykologisk set ses som infleksibilitet eller rigiditet i tankemønstre, hvorved konteksten, de ydre omstændigheder, er afgørende for hvad personen begriber og dermed hvad denne kan præstere under givne kontekst, hvorimod en normal kognitiv stil typisk vil have et indre skema, der således akkomodativt kan benyttes i flere sammenhænge (Piaget 1971). Dette bliver et spørgsmål om fleksibilitet og evne til at tilpasse mentale skemaer til nye kontekster (Vermeulen 2009).

I forhold til tid, ses dette som vanskelighed ved at overføre erfaring med tid fra én kontekst til en anden, således at det er vanskeligt at begribe, at eks. én times varighed er den samme tidslængde uanset hvilken kontekst denne benyttes i.

Det samlede billede teoretisk set såvel som oplevet i praksis, er, at Thomas har ekstremt svært ved at begå sig i sociale sammenhænge. Ironi, small-talk, indforståetheder, forventninger etc., begribes ikke, og det opleves som om det er de specifikke, konkrete forhold i livet der har signifikans for måden hvorpå Thomas fungerer.

EMPIRISK PÅVISNING AF DEN KONKRETE KOGNITIONSSTIL

For at illustrere en konsensus af ovenstående i praktiske termer, opstilles følgende eksperiment efter inspiration af Piagets konserveringsforsøg (Piaget 1971) :



Figur 1⁶ – på billede 1 ses beholder A og B indeholdende identisk mængde vand. På billede 2 hældes indholdet af B over i beholder C. Thomas tilspørges: "hvor er der nu mest vand?"

Ideen bag forsøget er, at Thomas afslører sin kognitive stil alt efter hvad han ræsonnerer. Thomas testedes således, at han ved tre forsøg skulle angive om mængden af vand øgedes, mindskedes eller forblev den samme. Han svarede ved alle tre forsøg, at mængden af vand øges i glas C, hvilket ifølge Piagets teori indikerer, at han ikke har abstrakt forståelse for, at mængden af vand er konstant - at *mængden* af vand ikke er defineret af glassets størrelse. Thomas konserverer ikke begrebet "vand" mentalt og kan derfor ikke forestille sig, at vandets mængde forbliver den samme, da den konkrete visuelle fremtrædelsesform ændres. Idet dette tilsyneladende simple abstraktionseksperiment ikke løstes korrekt, antages det derfor, at Thomas' kognitionsstil ikke opererer abstrakt, men forholder sig til det konkret perciperede. Overført til betydningen af tid, antages det videre frem, at Thomas forstår tidshændelser på samme konkrete måde; at en given hændelse i tid er et hele uden sammenhæng med andre dele, modsat en normalt udviklet elev, der – i den abstrakte tidsforståelse – ville begribe, at hændelser i tid er del af begivenheder der samlet udgør en helhed.

⁶ <http://christinesondrup.wix.com/psyk>

Tænkes Piagets udviklingsstadier videre i forståelsen af Thomas, ses han som værende ude af stand til at udføre mentale operationer, hvilket i Piagets terminologi svarer til, at være på det præ-operationelle stadie (ibid.). Det betyder, at han ikke mestrer reversibel tænkning; at tankerækken ikke kan "vendes om", samt, at der kognitivt ikke er forståelse for objektpermanens (ibid.) i betydningen, at det konkret perciperede ikke tænkes at være andet end det umiddelbart fremstår som – altså ukonserveret som "del" af noget andet i rum og tid. Dette tilsvarende det samlede teoretiske kompleks gennemgået ovenfor, hvorved konsekvensen heraf, er en fragmenteret og konkret-fysisk orientering mod verden. Højere mentale processer, hvor der dannes syntese mellem perception og kognition, er ikke aktuelle på dette stadie. Verden opleves og erfares fysisk og konkret, hvorved eksperimentel adfærd giver erfaring med kausalitet og naturlove – og altså ikke gennem abstrakt tænkning.

Goldstein benytter begreberne konkret- og abstrakt kognitiv stil om netop dette skel (Goldstein 1941). Ved test af krigsveteraner med frontallapskader, fandt Goldstein, at verden forstås *konkret*, som den faktisk fremtræder for perceptionen, når dette kortikale område er skadet (ibid.). Han påpeger, at den konkrete stil er gennemgribende og ikke specifikt lokaliseret et sted i hjernen, men at hele hjerneorganismen således fungerer konkret ved skader i frontallapkomplekset. Han pointerer, at en konkret kognitionsstil er primær og således førend en abstrakt stil, hvilket vil sige, at mennesket først sanseerfarer sin verden før denne kan begribes abstrakt og operationaliseres sprogligt såvel som kognitivt. Ved områdespecifikke hjerneskader kan denne evne til at gå fra et konkret til et abstrakt erkendelsesniveau være sat ud af spil, hvilket tilsvarende Piagets forståelse af en hjerne fungerende på et præ-operationelt stadie. Thomas betraget ud fra disse teorier, kan således ses som værende ude af stand til at tænke abstrakt.

DISKUSSION

Skal vi forstå hvorfor Thomas ikke begriber den abstrakte tids hegemoni i form af klokken og skemaet, må vi inddrage de neuro- og udviklingspsykologiske faktorer der er på spil i evnen til abstrakt tænkning. Abstrakt tænkning forstås som "højere mentale funktioner" hvilke antages at kunne lokaliseres i hjernens kortikale lag, særligt frontallapkomplekset, hvilket har til formål at skabe sammenhæng mellem hukommelse, perception og handling (Fredens 2012). Kigger man nærmere på det ovenfor beskrevne om ASF og konservationsteorien, er en væsentlig deficit faktor netop hjernens evne til at danne helheder ud fra dele og konservere dette mentale billede i tid. Altså, ifølge teorien om svag central kohærens, evner Thomas kun at begribe konkrete modsat neurotypiske hjerner, der (efter det præ-operationelle stadie) danner abstraktioner og begriber sammensatte helheder. Oversat til temaet om tid, kan den

abstraktion som skolen fordrer - at skemaet og klokken ikke blot er konkrete om rumlig orientering, men også indeholder en abstrakt tidlig og social orientering - siges at være en vanskelig, endsige umulig, opgave for Thomas, da abstrakt tid netop skal forstås i den helhed og kontekst den benyttes; spatial og temporal strukturering af skoledagen. Ligeledes kan skolens abstrakte tid siges at indeholde en usynlig social komponent idet, at man, når klokken ringer, *bør* indfinde sig i klassen, da andre elever samt læreren *forventer* at man kommer til tiden. Det kræver, at man kan se sig selv som del af en kontekst og i øvrigt har velfungerende eksekutiv funktioner samt evner at mentalisere; "*hvis ikke jeg kommer til tiden, bliver læreren sur, så jeg må nok hellere...*"; en kausalrække hvilken det forventes, at en elev på 16 år kan mentalisere sig til a priori uden at skulle sanseerfare på ny i hver kontekst. Det kræver dog, at eleven kan sætte sig ind i hvad andre sandsynligt tænker og gør, såfremt han ikke følger klokkes tidsmarkering. Det træk kræver en mentaliseringsevne som ikke findes i en konkret kognitionsstil, hvorfor skolens disciplineringsprojekt mislykkes i tilfældet Thomas. At operere med en abstrakt kognitionsstil og derved kunne udføre en korrekt løsning af Piagets konservationsforsøg, kræver basalt, at man kan forestille sig, at noget kan være andet end dét, det umiddelbart fremstår som værende i perceptionen. I neuropsykologiske termer vil det sige, at de eksekutive funktioner må have herredømmet i hjernen og således top-down retningsbestemme hvad hjernen skal gøre af sansepercepta og ligeledes tilpasse disse til en aktuel kontekst; udvise fleksibilitet (ibid.). Forstår vi Thomas som havende udtalte neuropsykologiske vanskeligheder qua ASF diagnosen og mental retardering, har vi et billede på hvorfor den abstrakte tid ikke begribes af ham. Thomas kan ikke operere med helheder, syntetiseret af delelementer, såsom det, at klokkeslæt og fysisk placering spiller sammen i en kohærent metarepræsentation af det diffuse begreb "*at gå i skole*". Skolen er et komplekst institutionelt projekt med et væld af symboler og sociale akter, der skal afkodes korrekt gennem fleksibilitet og abstraktion. Det sætter høje krav til netop de mentale processer som Thomas qua sin ASF ikke kan udføre.

IMPLIKATIONER FOR PRAKSIS

Delkonklusion

Det fremgår nu hvad der kognitivt er på spil i divergensen mellem at tænke i abstrakte eller konkrete termer. Det er evnen til 1) at tænke kausalt og analytisk samt syntetisere percepta kohærent, kontra 2) fragmentarisk, praktisk-fysisk og situeret tænkning. Konsekvenserne er, at såfremt Thomas ikke begriber helheder udgjort af dele, oplever han ikke mening og sammenhæng med en abstrakt tidsanvendelse. Folkeskoleloven §1 stk. 3⁷, tilstræber at vi må

⁷ Se bilag 2

arbejde med det enkelte menneske og dets rolle i samfundet, men når vi antager, at Thomas ikke begriber den modus operandi og de tidssymboler der heri anvendes, hvordan kan vi så siges at varetage den pædagogiske opgave; at kultivere hans alsidige, personlige udvikling, som foreskrevet? Det virker som om vi gør som vi plejer, fordi vi som personale ikke er bevidste herom og således blot venter på, at Thomas en dag slår øjnene op og begriber den abstrakte tid. Det sker dog næppe, skal vi tro de beskrevne neuro- og udviklingspsykologiske teorier relateret til ASF. Det implicerer, at skolen ikke leverer det den bør i henhold til formålet og således risikerer at forsømme Thomas' alsidige udvikling. Burde vi gribe undervisningspligten anderledes an?

DEL 2: INTERVENTION OG LÆRINGSSYN

Hvis vi reelt står i dette temporale dilemma mellem abstraktion og konkretion, og bør handle anderledes for ikke at tabe eleven i svinget, hvad kan pædagogikken så byde ind med her?

Som nævnt, fremstår det ubevidst for personalet, at tiden kan tænkes, at være andet end af cyklisk-abstrakt karakter, da det generelt i samfundet accepteres som værende en anskuelsesform og praktisk foranstaltning hvorunder vi lever i tryghed (Giddens 1990). Før vi kan justere praksis og dermed vilkårene for Thomas' udbytte af skolen, må personalet først og fremmest bevidstgøres om den påviste dikotomi i tidsforståelsen.

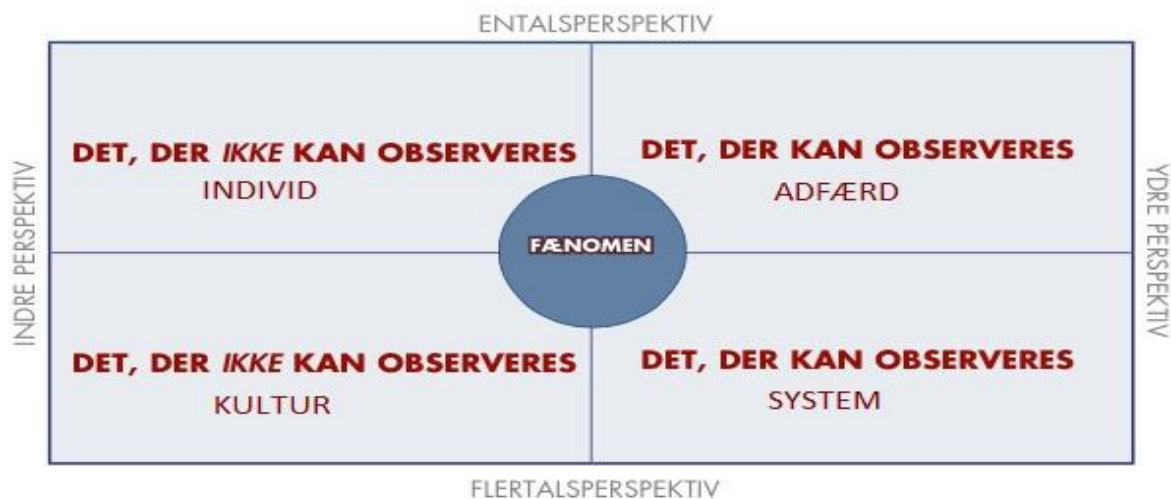
En ændring af praksis imod et mere konkret- og individuelt-differentieret læringsmiljø kræver, at vi, underviserne, fravister os en abstrakte tidsforståelse, vover at sætte os ud over et dagligt tidsbegreb og påtager et metaperspektiv, hvor vi må benytte vores mentaliseringsevne til at gøre det som Thomas ikke kan; *sætte os i den andens sted*. Vi må forsøge at forstå tiden konkret og se hændelser i løbet af skoledagen som løsrevne fragmenter af aktiviteter for at begribe hvordan Thomas tænker.

Følgende omhandler intervention på personaleplan hvor jeg, med udgangspunkt i kritisk psykologi, beskriver en tænkt proces i, at bevidstgøre personalet om tidsproblemet og dernæst påvise hvad der pædagogisk set kan gøres i eksemplet Thomas.

INTERVENTIONENS GENSTANDSFELT

Interventionen retter sig mod en ændring af praksis, men fokus er på det undervisende personale og ikke på Thomas. Dvs., at der indtages en pædagogik- og miljøændrende vinkel hos udøverne af pædagogik. Ud fra Wilbers kvadrantmodel (Bro et al. 2013) placeres genstandsfeltet i kultur- og systemkvadranterne, og fokus på fænomenet "tid" ses fra flertalsperspektiv i et paradoks mellem en "usynlig" kulturel tilpasning af læringsrummet og en

”synlig” politisk agenda for skolens formål. I en kvadrantlogisk optik, er interventionsmødet således fokuseret på personalets implicitte kultur og det eksplicitte politiske system skolen er underlagt. Interventionsmødet etableres som dialogmøde med personalet hvor tidsproblemet tematiseres.



Figur 2⁸ Interventionen udspilles i de to nederste kvadranter; *Kultur og System*. Tiden er fænomenet

KRITISK-PSYKOLOGISKE ANALYSENIVEAUER

For at fokusere interventionsmødet på system- og kulturkvadranterne, anvendes kritisk psykologi her i forståelsen historisk dialektisk materialisme (ibid.), dvs. et syn på verden som bestående af noget materielt, udenfor observatøren værende, men dialektisk i det, at materialismen ikke er en statisk enhed, men noget der formes via modsætninger og konflikter gennem menneskets historiske udvikling. Årsagen til tidsproblemet bliver reelt et spørgsmål om menneskets betingelser og dets praktiske anvendelse af de forhåndenværende teknologier til at begribe disse vilkår. Her bliver skolens kultur, skolen som samfundsinstitution og politiske mål for undervisning, udgangspunkt for analyse og intervenanten har rolle som procesvejleder med fokus på personalets oplevelse af tiden og dennes betydning og begrundelse i praksis. Metodologisk set vil interventionen komme til at dreje sig om, at analysere praksis ud fra to områder:

Første område er **det funktionalhistoriske niveau** (Jartoft 1996) hvor de artsspecifikke menneskelige vilkår må undersøges. Dvs., at interventionen opererer ud fra et tilbageblik på hvordan tidsforståelsen er historisk formet af mennesket gennem samfundsudviklingen⁹. For

⁸ <http://www.madsvangchristensen.dk/wilbers-4-kvadranter.html>

⁹ "Skolens Tidssymboler – dannelse eller disciplinering" s. 10, er et eksempel på en funktionalhistorisk analyse

skolens praksis må der særligt vægtes opmærksomhed på de politiske begrundelser der har ført til måden vi i dag fører skole – og hvilke interesser der kunne være i, at fastholde tids- og læringsbegreber som de i dag common sense forstås. Her må personalets bevidsthed om skolens historiske udvikling bringes i spil og det er i den kritiske ånd oplagt, at interessere sig for, om globale konkurrencenormer, videnskabelige samt socioøkonomiske- og fløjpolitiske bestemtheder (ibid.), kunne tænkes, at spille ind i bevarelsen af skolens institutionelle karakter i samfundet. Hvilke begrundelser er der for, at bevare et gængs tidsbegreb? Hvad er det i virkeligheden skolen som (ud-)dannelsesprojekt tidligere har haft og i dag fortsat har af betydning?

Interventionen baseres på dialogen mellem de implicerede undervisere og intervenant hvor systemkvadranten – det eksplicite i politik og lovgivning - søges i-tale-sat ud fra menneskeracens betingelser. Det samlede funktionalhistoriske billede kan dog ikke udgøre en *endegyldig* sandhed, men faktiske betingelser som personalet er pålagt at operere under. Målet er en tilnærmelse mod mulige interessekonflikter, særligt mellem politik og pædagogik - eller mellem system og subjekt. Dette lag af analysen betoner det dialektiske i tilgangen, derved, at det er de nedarvede betingelser bag praksis og disses betydning, der må undersøges.

Næste del af analysen opererer på **det aktualempiriske niveau** (ibid.). Her flyttes fokus fra de historisk-politiske træk til et aktuelt anliggende; praksisnære pædagogiske betydninger. I denne del af analysen, må teamet vende et kritisk blik på egen anvendelse af tidssymboler, for at afdække hvorfor man fortsat opererer med tid som man gør, set i lyset af de konflikter man afdækkede i den funktionalhistoriske analyse. Giver det fortsat mening i tilfældet Thomas? De anvendte tidssymboler kan ikke være evigtgyldige sandheder, men Thomas'- og personalets tidsforståelser, konflikter med det politiske system og den samlede kompleksitet af disse faktorer i praksis, må bringes frem i lyset. Hvilken betydning har det for Thomas, hvis vi fortsat begrundet anvendelsen af tidssymboler under vore historiske betingelser? Er det for Thomas' bedste eller af praktiske hensyn til personalets arbejdstider?

Dette niveau opererer primært i kulturkvadranten – de implicite kulturelle værdisæt og normer i skolen, som er med til at diktere udmøntning af pædagogik i praksis.

De to analyseniveauer og det overordnede mål med denne interventionsform, er, at kaste lys på og skabe eftertanke om de konfliktiveauer der ligger indlejret i praksis på særligt system- og kulturniveau, mellem subjektive bestemmelser og objektive bestemtheder (ibid.), hvor intervenantens opgave er, at vise personalet vej til at opdage de magtstrukturer der ubevidst styrer praksis. Der arbejdes med teamets intervision (Löw 2009) og interventionens sigte er, at

give magten til at handle tilbage til praksis, hvormed teamet får mulighed for emancipatorisk at ændre denne under de politiske betingelser historien har bragt med sig, og derved facilitere muligheden for selv at begrunde hvad der er det rigtige at gøre i relation til anvendelsen af tidssymboler overfor Thomas.

Den abstrakte tids hegemoni må i den kritiske ånd anskues som et historisk struktureret faktum – selve den ontologiske materialisme i en gængs opfattelse af tiden – og dermed en sandhed tilhørende systemkvadranten. Det vi kan ændre på, er kulturen; vores måde at forstå og handle i praksis - og derved omgås gængs tidsbrug ved at finde ind til en kerne, som flytter fokus tilbage på en aktuel, subjektvidenskabelig orientering (Jartoft 1996), der bevarer pædagogikkens formål rettet mod Thomas.

Et bud på en aktiv ændring af praksis, er, at indtage nye pædagogiske strategier, som ud fra den kritiske analyse, må opponere mod en ureflekteret gængs tidsanvendelse - da denne ikke fungerer for Thomas - og i stedet tillade andre foki at dominere læringsrummet for at ramme Thomas' optimale udbytte af skolegang.

Her inddrages Whiteheads procesfilosofiske læringssyn (Allan 2012) som bud på en æstetisk orientering der flytter fokus mod områder af læring der ikke er funderet i abstrakt viden.

LÆRING SOM KREATIV PROCES

Whitehead opererer med tre faser der må være tilstede i enhver læringsproces (ibid.):

Romance

Hvilket betyder, at der må være en "forelskelse" som grundlag for læring. Eleven må altså beskæftige sig med det han er tiltrukket af. Tanken bag er, at der må være indre motivation til stede før eleven overhovedet kan lære noget; en reel optagethed af emnet. Denne fase er kendetegnet ved eksperimentel adfærd og fokus på det umiddelbart fremtrædende for perceptionen. Underviserens rolle bliver, at imødekomme romancen og facilitere elevens fulde rettethed mod emnet - uden mål om indlæring. Whitehead nævner, at denne fase ikke kan sættes i en afmålt tidsramme, á la Bergsons abstrakte tid, men må have sit eget liv i rum og tid for at kunne nå udfoldelsespotentialt (ibid.). Dette opnås ved en direkte, konkret og æstetisk sansning af det romantiserede; en perceptuel optagethed af dette uden intellektuel forklaring på hvad romancen består af. Whitehead beskriver denne fase som et **åbent system** udenfor intellektets indflydelse.

Præcision

Når eleven kender sin romance, må underviserens opgave være at opdage emner i romancen som kan præcisere universelle forhold, bl.a. kausalitet og naturlove. Dvs., at den åbne romance mod elevens emne, må være udgangspunkt for al videre indlæring. Romancen skal præciseres i en grad så eleven bliver "ekspert" på sit område; så emnet bliver udtømt i henhold til elevens niveau af indsigt og motivation. Præcisionen er kendetegnet ved analytisk virksomhed hvor temaet fra romancefasen vendes, drejes og tydeliggøres for eleven gennem dennes egen nuancerede forholde sig til emnet. Dette foregår på et abstrakt niveau af erkendelse, som kræver, at eleven øver sig i, at begrebsliggøre universelle forhold ved romancen. Whitehead benævner dette et **lukket system**, som fastlægger et bestemt intellektuelt fokus på romancen (ibid.).

Generalisation

Når eleven mestrer sin romance gennem øget præcision - eller med andre ord; har konkretiseret det æstetiske og præciseret dette gennem analytisk abstraktion, må han lære at overføre dette på andre forhold i livet. Altså skal den ekspertviden eleven besidder, generaliseres. I denne fase besøges udgangspunktet, romancen, igen, hvorved denne genopdages i ny afskygning, dvs. syntesen af analytisk-abstrakt præcision og æstetisk-konkret romance udgør, om læringen har opnået generaliserbarhed. Whitehead nævner, at det rette forhold hvor dette sker, er ved kreativ udfoldelse. Han eksemplificerer kunstmaleren som har generaliseret sin emotionelle tilstand (*romance*) med sin samlede viden om farvelære (*præcision*) og derved frembringer et symbolsk produkt (*maleriet*), hvilket – ifølge Whitehead – er udtryk for det ultimative kriterium for en sand læringsproces; at mennesket formår at udtrykke sig kreativt i syntesen af det konkrete og det abstrakte (ibid.). Whitehead hævder, at mennesket kun kan opleve sand frihed ved at udtrykke sig kreativt; ved at danne syntese mellem romance og præcision - eller mellem konkretion og abstraktion.

DISKUSSION

Dette læringssyns faseinddeling fordrer en bevægelse væk fra målstyring og predeterminerede fag, hvilke skolen normalt tilstræber. Whitehead vægter, at faserne aldrig må ses lineært, men altid som en dynamisk proces i alle livets forhold hvor der aktivt arbejdes med tilegnelse af egenskaber og viden, således, at enhver situation potentielt indeholder multiple af disse faser der aldrig når et evident slutmål (ibid.). Mennesket må forstås som en organisme under konstant udvikling og derfor altid i proces, og Whitehead problematiserer, at der i en typisk

læringskontekst i skolen, forekommer en fejlslutning fra underviserens side, idet han anser det abstrakte for at være det konkrete (Whitehead 1927). Dette ses i praksis ved skolens curriculum som tager udgangspunkt i præcisionsfasen og forsømmer at lade romancen fylde. Herved antages sagsindholdet (det abstrakt-fagspecifikke) at være et konkret anliggende i form af "logiske" naturlove der skal indlæres hos eleven før denne kan anskue verden korrekt. Dette er i virkeligheden en abstraktion, som ifølge Whitehead kommer i anden række. Eleven må først og fremmest *erfare* verden åbent og æstetisk før denne kan sættes i abstrakte, lukkede systemer.

Skal dette ses i relation til Thomas og hans konkrete kognitionsstil, mangler skolen at arbejde specifikt med hans romance før end han skal kunne begribe hvad og hvorfor han skal lære fagspecifikke egenskaber i skolens rammer. Hans mål for læring kan i virkeligheden ikke opstilles som fag, men må tage udgangspunkt i hvad der kreativt-æstetisk kan frembringes med baggrund i romancen. Når skolen ligeså ubevidst forventer, at eleven accepterer tidssymbolerne som anvendes, skyldes dette, at det er almindeligt i samfundet, at det er sådan tiden er - et ontologisk anliggende, hvilket det forventes, at en elev på 16 begriber. Idet Thomas ikke begriber abstrakte sociale og symbolske systemer, bør det æstetiske udgangspunkt, romancen, være grundlaget for, at Thomas overhovedet kan danne erfaring med tiden som anvendt i skolen. At opdele Thomas' dag skematisk og med en klokke som tidsindikator, kræver, at Thomas har romantiseret, præciseret og akkomodativt generaliseret skemaets og klokkes tidssymbolske betydning til eget mentale skema, såfremt han skal kunne indgå i skolens disciplineringsprojekt – noget en normalt udviklet elev tidligt formår, men hvilket Thomas ikke kan, skal vi tro teorierne om ASF samt Piagets stadieteori. Læring rammesat i en abstrakt tidsforståelse, tager således afsæt det forkerte sted.

Altså giver det ikke mening, at Thomas skal være i et abstrakt tidsligt forhold til sine omgivelser og kun må være optaget af sin romance når det står på skemaet eller indtil klokken ringer, da forventningen om, at indgå i fagspecifikke tidsforløb tilhører præcisionsfasen - og dermed et abstrakt niveau af erkendelse, hvilket Thomas ikke befinder sig på. Det giver ikke mening, at arbejde med eks. matematik i et fast afmålt tidsrum illustreret ved et skematisk punkt i rummet, men matematik (og andre fag) må tænkes ind i et holistisk syn på læring, hvor det er elevens æstetiske motivation der dikterer hvilken retning undervisningen bør tage – og hvornår. Underviseren må altså følge elevens romance og gribe muligheden for at inspirere indsigt i abstrakt-analytiske forhold når de opstår og er relevante for konteksten samt elevens niveau af erkendelse. Såfremt eleven ikke formår at se abstrakt tid i relation til sin romance og øvrige forhold i livet, kan generalisationen - den sande læring - ikke opnås under skolens tidsrammer. Dvs., at undervisningen må påbegyndes på et "lavere niveau" - ikke blot indholdsmæssigt,

men strukturelt. Abstrakt-tidslige fænomener, som klokken og skemaet, bør kun anvendes hvis eleven drager nytte heraf og forstår at bruge disse symboler aktivt.

Simpelt sagt; Det er tid til læring når og hvor romancen opstår.

TID TIL LÆRING

Delkonklusion

Whiteheads læringssyn vægter, at det er eleven der bærer motivationen og lysten til at lære. Underviseren må træde tilbage og i stedet være støttende i elevens egen realisation og dermed bevidst glemme paragraffer og andet der deskriptivt fastlægger indhold og mål. Dette indebærer en bevægelse væk fra et reaktivt læringssyn mod et interaktivt (Beck et al. 2014), som fordrer, at læring ikke udelukkende sker som fagstof medieret fra underviser til elev, men at læringens væsen har sit eget emergente liv. Læringen kan i bedste fald støttes på sin vej, men kan aldrig fastlægges forinden romancens opståen.

Ser vi Bergsons tidsbegreber indlejret i Whiteheads læringssyn, må vi gå fra en abstrakt forståelse af tidsrum og dermed også dannelse, skolefag og socialitet mod en konkret-pragmatisk tilgang der tilskriver menneskelig væren størst betydning gennem handling, kreativitet og frihed. Vi må tillade os, at lukke abstrakt tid ude af læringsrummet, så at sige, og være til stede i elevens konkrete og emergente nu, parate til at gribe de romancer der opstår undervejs. Dette er en radikal måde at tænke læring på i skolen anno 2017, da det i sagens spontane natur vil være vanskeligt, at organisere arbejdet, men skal vi have chance for at byde Thomas optimale udviklingsmuligheder i henhold til skolens formål om alsidig personlig udvikling, må vi være beredte til at bryde rammerne og i den kritiske ånd, kappe de bånd der binder os til en abstrakt temporal styring af livs- og læringsforhold. Vi må indse, at sand læring ikke foregår i klokketid, men at læringsprocessen er aktuel, konkret og levende i et dynamisk nu. Performativitet og målstyring hører ikke hjemme i Thomas' læringsstil, hvorfor paragrafferne vi mestendels opererer under, ikke kan bibeholde deres gyldighed i dette tilfælde.

Menneskesynet bag læring og tidsanvendelse i Whitehead og Bergsons ånd, kan siges at være dialektisk-idealistisk (Hammerlin & Larsen 1999) idet bevægelse, proces og emergens er grundpiller i forståelsen af virkeligheden, hvorved mennesket altid må ses i med- og modspil med sin unikke, konkrete kontekst. Dette menneskesyn er opponeret af et mekanisk-materialistisk syn (ibid.) som forankrer tid, læring, pædagogik etc., som essenser af virkeligheden og derfor ultimativt tror på, at mennesket kan formes og tilpasses én sandhed – et menneskesyn skolen synes at idealisere.

Dikotomien mellem menneskesyn antager ligeså etiske ansatser; på den ene side ses mennesket som et formbart middel mod *samfundets* mål om læring; en overvejende utilitaristisk tanke (Lübcke 2010), modsat en kantiansk-deontologisk tilgang (ibid.) hvor mennesket-i-sig-selv er målet, altså er vigtigere end politik og kulturelle normer. Dette bliver en distinktion mellem mål og middel og det nuværende, generelle læringssyn i skolen, synes overvejende at operere indenfor rammerne af konsekventialisme og mekanisk-materialisme. Den Instrumentalistiske Fejltagelse (Skjervheim 1972) beskrev allerede denne dikotomi i skolen tilbage i 1972, så noget kunne tyde på, at tiden har stået stille siden da.

HOVEDKONKLUSION

Bergson mente, at tiden set som ontologisk substans, er en abstraktion. Et sandt tidsligt forhold for agens, er et spørgsmål om "varenhed" – levende, altid nyt og emergent. Whiteheads differentiering mellem åbne og lukkede systemer, påpeger ligeså dette; skolen er et lukket system af abstrakte begreber og akter funderet i præcisionsfasen, antagende at det sande grundlag for viden er abstrakt. Men mennesker er åbne systemer og det er i de åbne, konkrete og æstetiske systemer læringen opstår.

Læring bliver således et processuelt, konkretforankret forhold hvor mennesket tilegner sig andre og nye færdigheder i egne tempi. At begribe naturlove i videnskabens forståelse af årsag og virkning, kræver tidsligt, kognitivt såvel som læringsteoretisk, at mennesket formår at tænke abstrakt; at det kan forestille sig, at noget kan være andet end det umiddelbart fremtræder som. Antager vi fejlagtigt, at det abstrakte er det konkrete, er vi i færd med at tillægge kvantitet og forskel-i-grad, større betydning, end kvalitet og forskel-i-slags. Bergson ville mene, at vi således ikke er på vej mod menneskets realisation og sande frihed, men i færd med at generere automatons trænet i at marchere i takt - og er det virkelig det vi vil med skolen?

En distinktion mellem frie mennesker og automatons, bliver kernen i implikationen af, at operere i forskellige tidsforståelser. Hvis vi som personale ikke er bevidste om, at Thomas – eller andre elever – kan tænkes, at operere på andre erkendelsesniveauer end det abstrakte, begår vi en fejlslutning om det konkretes placering (Whitehead 1927), men ligeledes en instrumentalistisk fejltagelse (Skjervheim 1972). Vi bruger mennesket som middel til at opnå samfundets og politikens mål om sand læring - forstået som abstraktion over naturlove og kausalitet – og forsømmer den enkelte elev og dennes konkrete eksistens. Det burde, i et pligtetisk blik, være mennesket-i-sig-selv der var mål (Kant 1785) – og ikke samfundets politiske vision for performativitet.

I forhold til hvad vi pædagogisk kan gøre, bør vi tage ansvar for asymmetrien i læringsrelationen, og derved ansvar for, at tiden som symbol bliver konkretiseret og tilpasset den eller de elever vi har et pædagogisk ansvar for. Dette kan gøres ved at afsløre de konfliktniveauer som udmøntes i praksis, frigøre os fra disse, og lade pædagogikken leve i en æstetisk dimension – romancesfasen – og deri gribe de udspil eleven kommer med i retning af emner der kan præcisere tiden. Skal tiden vi anvender begribes, må den først *erfares*. Dvs., at vi må blive bedre til at arbejde med pædagogisk takt og tillægge fronesisk normativitet (Manen 2016) radikal betydning – så langt fra målstyring og deskriptivitet som muligt.

Det kan forekomme at være et dystopisk billede af undervisningens karakter, men skal vi på den anden side ikke være kritiske? Er det ikke hele formålet med demokratiet – at dette skal kunne sættes på dagsorden for kritisk tænkning? Vi er ikke vant til at stille spørgsmål ved eksistentielle forhold for det *at gå i skole*, endsige, at være kritiske overfor de anvendte tidssymboler, da disse er dybt forankrede i vores dagligdags verdenssyn – og dermed også med til at definere vores tidslige færden i det pædagogiske rum - men opgaven skulle gerne vise, at distinktionen mellem abstrakt- og konkret tid indeholder et etisk dilemma, derved, at loven dikterer ét, men at kunne leve op til lovkravet kræver, at vi alle begriber tiden ens. Dette kan vi dog ikke forvente ud fra distinktionen mellem konkret- og abstrakt kognitiv stil og loven kan med den optik, siges, kun at være tilegnet mennesker der begriber abstrakt tid. Med en elev som Thomas, må denne sandhed om tidens ontologiske væsen refortolkes, såfremt et pædagogisk aspekt skal have sin legitimitet, og vi må som undervisere kunne fravriste os enhver forventning om, at verden altid substantielt *er* som fortolket i diskurser af det nutidige samfund. Det kritiske aspekt af interventionen havde til formål at oplyse og derigennem frigøre fra det traditionelle, substantielle tidsbegreb vi benytter. Om dette lader sig gøre i praksis bliver et spørgsmål om, at vælge position; er det mennesket-i-sig-selv der er mål for pædagogikken eller er det pædagogikkens sociokulturelle- og politiske mål der står over individet? Hvem er pædagogikken til for?

Svaret må i tråd med opgaven være, at det altid er mennesket-i-sig-selv der er målet. Politik, ideologi og skolefag kommer i bedste fald på anden plads.

-Det er på tide at ændre vores forståelse af tiden-

LITTERATURLISTE

- Allan, George (2012); "**Modes of Learning – Whiteheads metaphysics and the stages of education**"; SUNY Press
- Beck, Steen et al. (2014); "**Klassisk og Moderne Læringsteori**"; 1. udgave 1. oplag, Hans Reitzels Forlag
- Bro, Kirsten et al. (2013); "**Psykologiske Perspektiver på Intervention – i pædagogiske kontekster**"; 1. udgave 6. oplag, Dansk Psykologisk Forlag
- Eriksen, Trond Berg (1999); "**Tidens Historie**"; Tiderne Skifter
- Fredens, Kjeld (2012); "**Mennesket i Hjernen – en grundbog i neuropædagogik**"; 2. udgave 3. oplag, Hans Reitzels Forlag
- Frith, Uta (2003); "**Autisme – en gådes afklaring**"; 2. udgave 3. oplag, Hans Reitzels Forlag
- Giddens, Anthony (1990); "**The Consequences of Modernity**"; Stanford University Press
- Goldstein, Kurt (1941); "**The Organism – a holistic approach to biology derived from pathological data in man**"; Zone Books 1995
- Guerlac, Suzanne (2006); "**Thinking in Time – an introduction to Henri Bergson**"; Cornell University Press
- Hammerlin, Yngve & Larsen, Egil (1999); "**Menneskesyn i teorier om mennesket**"; 1. udgave 2. oplag, Forlaget Klim
- Heede, Dag (2012); "**Det Tomme Menneske – Introduktion til Michel Foucault**"; 2. udgave 5. oplag, Museum Tusulanums Forlag
- Jartoft, Vibeke (1996); "**Skolelivets Socialpsykologi – Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver**"; 1. udgave 6. oplag, Unge Pædagoger
- Kant, Immanuel (1785); "**Grundlæggelse af Sædernes Metafysik**" i *oversættelse af*. Bøgeskov, Tom; 2. udgave 8. oplag, Hans Reitzels Forlag 1999
- Kemp, Peter (1996); "**De Store Tænkere – Bergson**"; 2 udgave 2. oplag, Munksgaard
- Lübcke, Poul (1981); "**Tidsbegrebet**"; Gads Forlag
- Lübcke, Poul (2010); "**Politikens Filosofi Leksikon**"; 3. udgave 1 oplag, Politikens Forlag A/S

- Löw, Ole (2012); "**Pædagogisk Vejledning – facilitering af læring I pædagogiske kontekster**"; 1 udgave 3. oplag, Akademisk Forlag
- Manen, Max Van (2016); "**The Tact of Teaching – the meaning of pedagogical thoughtfulness**"; Routledge
- Peeters, Theo (2010); "**Autisme – Fra teoretisk forståelse til pædagogisk praksis**"; 2. udgave 7. oplag, Videnscenter for Autisme
- Piaget, Jean (1971); "**Barnets Psykiske Udvikling**"; 2. oplag, Hans Reitzels Forlag
- Skjervheim, Hans (1972); "**Den Instrumentalistiske Fejltagelse**" i "**Mennesket**" af Hellesness, Jon & Skirbekk, Gunnar; Universitetsforlaget Oslo, 2005
- Vermeulen, Peter (2009); "**Autism As Context Blindness**"; AAPC Publishing
- Whitehead, Alfred North (1927); "**Symbolism – it's meaning and effect**"; Fordham University Press 1995
- Young, Michael (1988); "**The Metronomic Society – Natural Rhythms and Human Timetables**"; Harvard University Press

INTERNETREFERENCER

Side 13, Figur 1: <http://christinesondrup.wix.com/psyk> (26/5 2017)

Side 17, Figur 2: <http://www.madsvangchristensen.dk/wilbers-4-kvadranter.html> (26/5 2017)

BILAG 1- UNDERVISNINGSPLIGTEN

Kapitel 5

Undervisningspligt. Indskrivning og optagelse i folkeskolen

§ 32. Ethvert barn, der bor her i landet, er undervisningspligtigt efter reglerne i §§ 33-35, medmindre det omfattes af bestemmelser om undervisningspligt i anden lovgivning. Det samme gælder børn, der skal opholde sig her i landet i mindst 6 måneder.

§ 33. Undervisningspligten medfører pligt til at deltage i undervisningen i folkeskolens grundskole eller i en undervisning, der står mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen.

<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=176327#P60> pr. 26/5 2017

BILAG 2 - FOLKESKOLENS FORMÅL

Kapitel 1

Folkeskolens formål

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

§ 2. Kommunalbestyrelsen har ansvaret for folkeskolen, jf. dog § 20, stk. 3, § 44 og § 45, stk. 2, 2. pkt. Kommunalbestyrelsen har ansvaret for, at alle børn i kommunen sikres ret til vederlagsfri undervisning i folkeskolen.

Stk. 2. Den enkelte skoles leder har inden for rammerne af lovgivningen og kommunalbestyrelsens og skolebestyrelsens beslutninger ansvaret for undervisningens kvalitet i henhold til folkeskolens formål, jf. § 1, og fastlægger undervisningens organisering og tilrettelæggelse.

Stk. 3. Elever og forældre samarbejder med skolen om at leve op til folkeskolens formål.

<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=176327#P60> pr. 26/5 2017