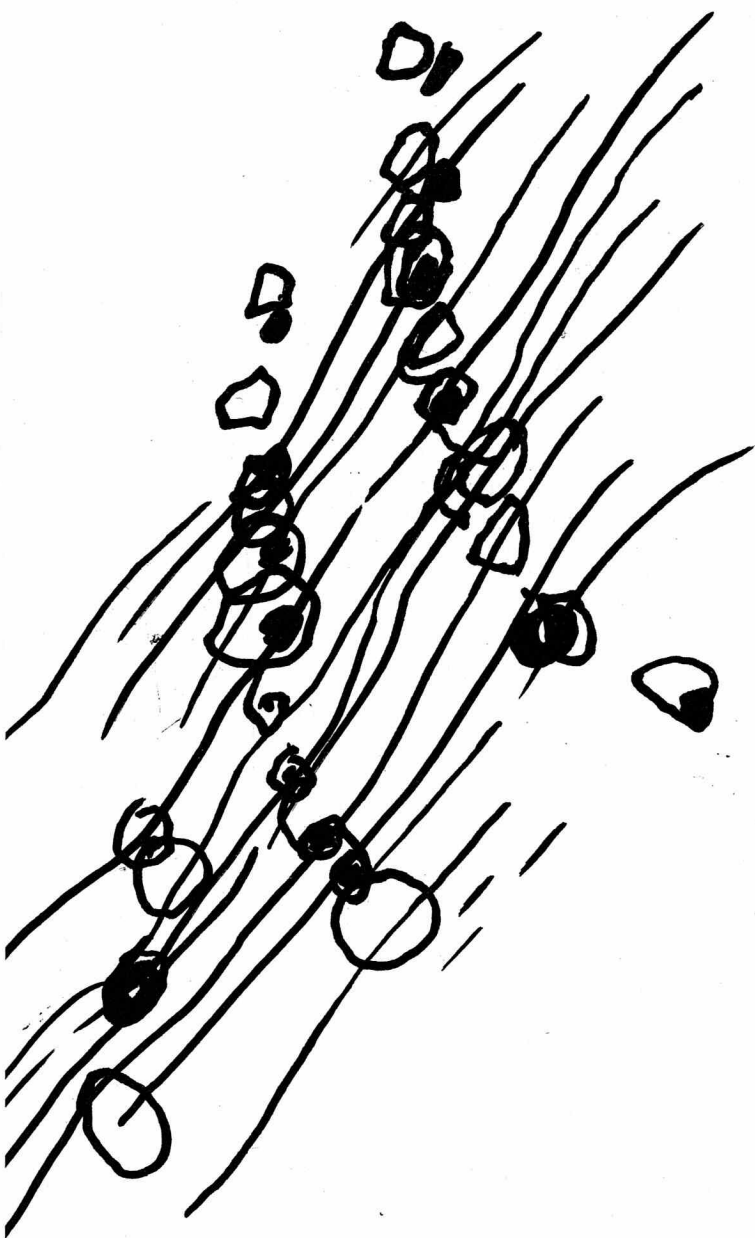


FLOW & LÆRING I FÆLLESSKAB

- refleksioner over erfaringer med flow og læring

Af Elsebeth Mortensen og Berta Vishnivetz



Tegning: Per H. Bille

"At leve er som flow, at svæve, at dø er som at hvile sig.

"To flow" at strømme, fortæller om evnen til ikke at gå i stå, at forblive strømmende i en hvilken som helst stilling, uden retning men i stadig bevægelse. Denne bevægelse skyldes det skiftende åndedræts bølgende rytme, indånding og udånding. Uden at spilde kræfter og uden at møde modstand. Man trækker sine tanker væk fra målet og lader det forsvinde. "To flow" er det verbum, som modsvarer det højeste ønske og spændingstilstand imod lykken, det viser den bedste måde at vedligeholde og nære vitaliteten"

*Confucius, Entretiens, IV, 10
(frit oversat af forfatterne)*

HVORFOR FLOW OG LÆRING?

Hvorfor kobler vi mellem flow og læring? Fordi vi vil gøre undervisning til en engagerende og levende oplevelse, et oplæg til en fælles udforskning, et bidrag til den personlige udvikling. For os handler det i undervisningen i lige grad om at aktivere den enkelte og fællesskabet.

Vores pædagogiske tilgang har rod i både gamle og nye pædagogiske teorier og traditioner. Vi vil folde emnet ud her ved at præsentere vores forskellige erfaringer og begrundelser for at arbejde med flow og læring. Dernæst vil vi præsentere vores definitioner af flow og læring og den forskning og de teorier, vi trækker på. Til slut vil vi diskutere vores flow-tilgang i forhold til nutidens ensidige krav om, at de studerende skal lære ved at reflektere. Vi kalder dette hyperrefleksion, at reflektere over at reflektere.

Uddannelse i de menneskebehandlede fag handler om faglig og personlig udvikling som to sider af samme sag. Vi er klar over, at denne forståelse aktuelt er i opposition til en dominerende forståelse af kompetencer som teknik og redskaber. Det er vores erfaring, at gammel visdom og ny pædagogisk viden er vigtige og nødvendige forudsætninger for at understøtte de studerendes udvikling af både personlige og faglige kompetencer, som igen er en forudsætning for, at de som uddannede socialrådgivere kan skabe forandring og undgå udbrændthed i socialt arbejdes praksis.

Vi har i vores undervisningspraksis gjort det til en dyd at være moderne på en gammeldags måde.

PÆDAGOGISKE ERFARINGER MED EKSPERIMENTERENDE ARBEJDSFORMER

Vi har siden 1970-erne arbejdet med at integrere kreative øvelser i undervisningen. Elsebeth har taget udgangspunkt i dansk musikalsk folkekultur, og Bertas udgangspunkt rækker tilbage til hendes arbejde i Argentina med dans, teater og forskellige kunstarter. Vores nyeste erfaringer stammer fra et fælles undervisningsarbejde på den Interkulturelle & Internationale socialrådgiveruddannelse (I&I) på Den sociale Højskole i København i perioden 2000-2005. En række anvendte

øvelser med introduktion og kommentarer er samlet i metodehæftet *Flow og Læring*¹⁾.

I undervisningen ønsker vi at minimere de studerendes præstationsangst og støtte og udfordre lysten til at lære. Legen introduceres som fælleskultur med velkendte regler og traditioner, og underviserne præsenterer deres personlige kultur i form af anderledes aktiviteter med et element af uforudsigelighed. Thomas Ziehe²⁾ taler om, at moderne unge (modsat ungdommen i 70-erne) ikke bliver stimuleret af og engageret i at tage udgangspunkt i egen kendt virkelighed, hvorfor han foreslår elementer af fremmedhed i undervisningen, som kan skabe "øer af intensitet i et hav af rutine". Følgende er en summarisk fremstilling af vores erfaringer og gode råd til andre undervisere:

Det har vist sig at være vigtigt at introducere disse åbne eksperimenterende arbejdsformer fra starten af studiet for at skabe fortrolighed og naturlighed omkring arbejdet. Deltagerne kan opleve en usikkerhed, når de ikke kun skal tænke og mene, men også skal sans, føle og handle. Vi har talt med de studerende om, at angsten for at blotte sig kan sammenlignes med den usikkerhed, klienten kan føle i mødet med socialrådgiveren og systemet, at det er sundt for kommende socialrådgivere at kende denne usikkerhed og kunne arbejde med den.

I en del øvelser indgår lærere og studerende på skift som instruktør og deltager. Det er vores erfaring, at disse øvelser fremmer et ligeværdigt og gensidigt samarbejde mellem studerende og lærere.

Når øvelser tager udgangspunkt i de studerendes personlige stof, giver det et særligt engagement og nærvær i undervisningen. Samtidig rummer øvelserne en fælles proces, som fremmer alles deltagelse i et fælles analysearbejde.

Den praksis der udvikles i undervisningsrummet, den læringskultur holdet udvikler, de øvelser og redskaber, de studerende tilegner sig i bestræbelserne på at tilegne sig ny viden, er anvendelige i et senere fagligt fællesskab. De studerendes arbejde med at skabe et åbent og rummeligt læringsmiljø er på længere sigt en nødvendig kunnen i praksis for ikke at

sige livsvigtigt for udviklingen af socialt arbejde.

Det var specielt i arbejdet med temaet om socialt arbejde i 3. Verden, at de studerende fik øjnene op for vigtigheden af at arbejde med sang, dans, spil og andre fysiske og billedskabende øvelser, som gav oplevelse, indsigt og læring. Dette blev understøttet af nogle ældre studerende, der fortalte, at de i deres udlandspraktik i et slumområde i Indien, havde været helt afhængig af at kunne improvisere lege og øvelser. Denne form for kreativitet er også nødvendig i socialt arbejde i Danmark for at udvikle fagets metoder.

De studerendes egne erfaringer med forskellige menneskers forskellige måder at lære på kan give større opmærksomhed og følsomhed for klienternes forskellighed og særlige ressourcer. Og på samme måde som den studerende er subjektet i læringsprocessen, skal klienten være subjektet i behandlingsprocessen.

Forudsætning for meningsfuld læring indebærer en høj grad af metakognition fra underviseren³⁾, dvs. viden om hvordan tænkning og forskellige former for læreprocesser fører til ny erkendelse. "At lære – at lære" indebærer, at den studerende får indsigt i læreprocesserne. Herved sker ikke kun en øgning af læringshastighed, men også en øgning i læringsevnen.

I undervisningen talte vi om kreative øvelser og øvelser til krop og sjæl. Da vi arbejdede med metodehæftet, blev vi klar over, at arbejdet med krop og følelser og ønsket om at stimulere de studerendes kreativitet kun var en del af en samlet bestræbelse. Den fælles og samlede bestræbelse handlede om at skabe flow i undervisningen, deraf metodehæftets titel *Flow og Læring*. Efter denne erkendelse hankede vi op i gammel inspiration og lærdom.

PÆDAGOGISK ARBEJDE MED FLOW OG FÆLLESSKAB

I 1970erne startede Mihaly Csikszentmihalyi med teoretisk at udvikle flow-begrebet i relation til individet, men senere bliver han optaget af flow i grupper. Han siger i et interview fra 2004 "Mange flow-oplevelser indtræffer, når du interagerer

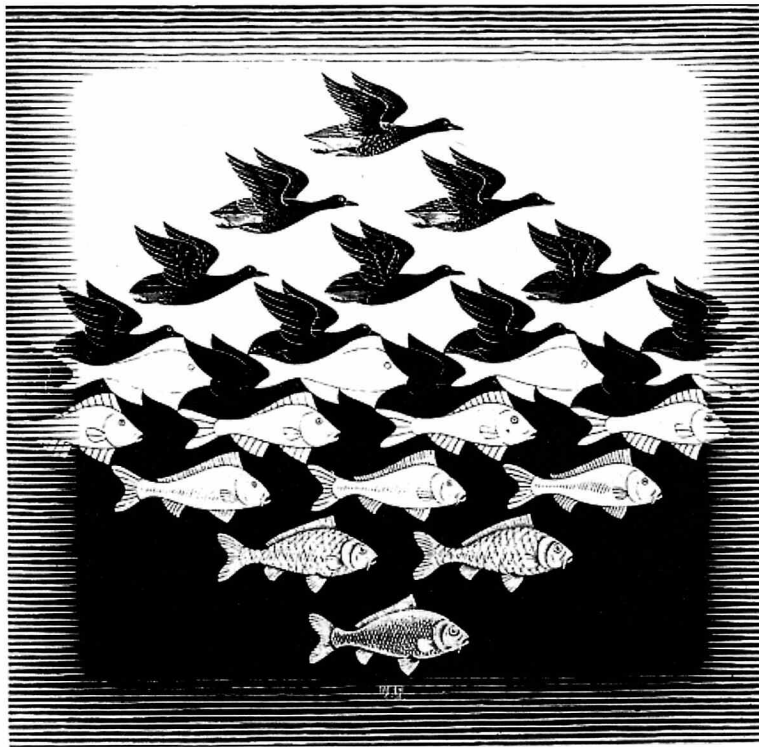
med andre mennesker. F.eks. kan mødre få flow-oplevelser, når de er sammen med deres børn, andre når de spiller musik, eller improviserer teater eller dyrker basketball. Der er mange eksempler på grupe-flow."⁴⁾ Han tilføjer, at størstedelen af vores personlige og professionelle flow-erfaringer har hjemme i grupper.

Mange har oplevet flow som både oplivende og ængstende, fordi flow-tilstanden bringer mennesket ind i sig selv. Den enkeltes flow-tilstand kan af omgivelserne opleves som eksklusivt, distancerende til omgivelserne, som asocial adfærd. Flow i en gruppe er anderledes inkluderende, og gruppen kan samtidig være den ramme, der giver den enkelte sikkerhed og jordforbindelse.

Charlotte Bloch⁵⁾ undersøger, hvordan flow hos den enkelte og omgivelserne opleves positivt og negativt. De negative oplevelser gør mest indtryk. Interviewpersonerne fortæller om venners, familiers og arbejdskammeraters reaktioner på flow som forkert adfærd. Hengivenhed er ikke acceptabel, koncentration og opslugthed bliver opfattet som fjendtlig handling. Interviewpersonerne reagerer med skam og skyldfølelse. Det er tankevækkende, at tilstande som den enkelte oplever som nærmest lykkelige, bliver fordømt af omgivelserne og dernæst undskyldt af den lykkelige!

I undervisningen har vi arbejdet med at skabe forudsætninger for flow i fællesskab. Når vi arbejder med flow i undervisningen, arbejder vi med en række modsætninger. Flow kan styrke fællesskabet, og flow kan splitte fællesskabet. Flow kræver tryghed i gruppen, flow er med til at skabe tryghed. De øvelser, vi bruger i arbejdet med at nå flow-tilstande, er karakteriseret ved fascinerende fremmedhed eller opmuntrende velkendthed.

For at kunne matche det velkendte skal underviseren have kendskab til de studerendes normer, traditioner og kultur. I temaet socialt arbejde i 3. Verden indledte vi den første dag med en halv time med danske sanglege og international kædedans. Resten af ugen introducerede de studerende deres egne lege fra barndommen og danse fra rejser i verden.



Luft og vand, træsnit af M.C. Escher.
Fra "Eschers Tryllespejl", 1978.

På et hold har Elsebeth gennem tre år forsøgt at skabe en sangtradition, for at starte undervisningen med en fælles oplevelse ved sammen at få stemme, ved at fortælle en historie eller dele en stemning, ved at lette sammen i toner og billeder, sådan som hun selv ofte havde oplevet det. Det lykkedes aldrig. De studerende sang med for hendes skyld, og så holdt hun op. Hvorefter de studerende spurgte: "Skal vi ikke synge nogle af dine sange?" Sangene var ikke blevet fælleskultur men elementer af stimulerende fremmedhed.

Det lykkedes for alvor at engagere et hold på 30 studerende i et fælles forumteater, fordi det tog udgangspunkt i deres egne pinagtige oplevelser, som der var et ægte fælles ønske om at ændre. Ingen kendte til forumteater, introduktionen lød interessant, nogle af holdets kritiske hoveder gik forrest og spillede sig selv på godt og ondt. Nødvendighed, engagement, nysgerrighed og mod skabte en formiddag med flow, og oplevelsen både skabte og styrkede fællesskabet. Historien om, hvordan Augusto Boal skabte forumteater og udviklede det som et politisk redskab, var inspirerende og iscenesættelsen var frem-

medartet. Det var en fremmedhed, der var hjælpsom i forhold til at tage hverdagens bøvvl alvorligt, som skabte muligheder for at finde værdige løsninger.

En kvindelig studerende havde svært ved at deltage i leg, spil og øvelser. Improvisation, tab af kontrol, krop og bevægelse føltes ubehageligt for hende. Sådan var det også for en del andre, der blev væk. Men hun kom og sad på sidelinien og så på. På den måde blev hun en del af fællesskabet, og hun lærte os alle, at man kan være med på mange måder. Ikke mindst for os som undervisere var det en vigtig læring.

Ved afslutningen af uddannelsen blev der diskuteret kreativitet i undervisningen. Det kom frem, at en del studerende ikke kunne se meningen med kreative øvelser, og de havde i udgangspunktet svært ved at tro på, at det for andre var lige så vigtigt som undervisningens teoretiske indhold. Det interessante var, at diskussionen blev tematiseret under en øvelse, som en studerende havde lært i Sydafrika i arbejdet med konfliktløsning. Alle var loyale over for instruktionen og spillereglerne, alle deltog seriøst i diskussionen i to timers fælles arbejde, alle var fokuse-

rede og engagerede, og alle var opløftede og klogere, da diskussionen blev rundet af. Vi lærere undlod at påpege, at de studerende netop nu gennem kreative øvelser havde opnået en flow-tilstand, der gav nye erkendelser. Vi lod dem i fred med deres oplevelse.

Mihaly Csikszentmihalyi siger om sine flow-eksempler, at de er almenmenneskelige og ikke kulturspecifikke, d.v.s. alle mennesker har mulighed for i livet at opleve en eller flere af disse flow-tilstande. Csikszentmihalyi taler om at tabe og vinde sig selv i noget større:

”Det er et af de mest interessante paradokser i det menneskelige bevidsthedsliv, at folks selvtilid øges efter episoder, hvori de har glemt sig selv. Det synes at være selvmodsigende; men det er sådan, det fungerer. Du følger dig stærkere og får en større selvtilid i de flow oplevelser, i hvilke du glemmer dig selv. Du indser, at du gennem selvfortabelse er blevet en del af noget større. Det kan være en kunstnerisk, musisk eller endda jobmæssig sammenhæng. Du indser, at du er blevet en del af noget, der er vigtigere end dig selv.”⁶⁾

RITUALER OG FLOW I UNDERVISNINGEN

Om Fortællepinden der skabte flow, fordi den blev ”den røde tråd” mellem de enkelte historier.

Ritualer defineres dels som foreskrevne fremgangsmåder for religiøse handlinger, ceremonier, skikke og dels som verdslige ritualer i den hverdagsmæssige adfærd, i menneskers samtale og samarbejde. Ritualer har ofte symbolsk indhold. Durkheim⁷⁾ opfatter ritualer som den mørkel, der får samfundet til at hænge sammen, en form for redskab til at danne social solidaritet. Med denne beskrivelse i baghovedet kan enhver socialrådgiver se koblingen til den internationale definition af socialt arbejde, der bl.a. handler om at fremme solidaritet og fællesskab. På samme måde som Augusto Boals forumteater var et undervisningsbidrag, både hvad angår form og indhold, således var vores brug af ritualer en formmæssig og indholdsmæssig fornyelse.

Da et hold studerende vendte hjem fra et praktikophold i ind- og udland, gennem-

førte vi en debriefing, hvor alle på skift havde forberedt sig på i 20 minutter at fortælle om højdepunkter i praktikken. Efter en fælles velkomst, efter at scenen var sat, og der var skabt fokus og nærvær, fik den første studerende Fortællepinden. Fortællepinden var en 30 cm. lang håndskåren stok, enkel og med karakter. Pinden var i starten et fremmedlegeme, men forvandlede sig undervejs til en støtte for den enkeltes autoritet. Fortællepinden vandrede i to dage og understøttede koncentration, fokusering og proces.

Fortællepinden fik et slags selvstændigt liv ved at binde de enkelte historier sammen til en lang fortælling og overføre energi og mening fra den ene historie til den næste. Fortællingen levede, og tiden forsvandt. Fortællepinden ophævede også tiden i en anden forstand ved at forbinde nutidens praktikfortællinger med fortidens fortælling i små udsteder på Grønland, hvor Fortællepinden stadig vandrer. Således matchede Fortællepindens oprindelse også det globale tema.

I undervisningen har det vist sig, at ritualer fremmer solidaritet og fællesskab mellem de studerende. De studerendes gensidige opmærksomhed og opbakning var bemærkelsesværdig også for dem selv.

Det var fremmende for de studerendes forståelse af ritualer som både form og indhold at tilføre ritualen en Fortællepind med konkret og materiel form. Ritualer uden sammenhæng med situationen og fællesskabet skaber ubehag hos deltagerne og fremstår som tåget mystik.

RITUALER I SOCIALT ARBEJDE

Følgende er en uddybning om ritualer som form og indhold i socialt arbejde: Det har vist sig gentagne gange, at vi på I&I-uddannelsen i arbejdet med ”det fremmede” får foræret forståelser og metoder til det danske sociale arbejde. Således også i diskussionen om ritualer i socialt arbejde. F.eks. hvordan giver socialrådgiveren klienten afslag på en ansøgning? På socialkontorerne i 50-erne havde man sådan et ritual. Instruksen handlede om, at socialrådgiveren skulle stå med ryggen mod væggen og hænderne foldet bagpå, når hun gav afslaget. Det er måske ikke så-

dan, det skal foregå i dag, men fraværet af et humant ritual gør ofte klienternes oplevelse af et afslag til en ualmindelig rå oplevelse. En af Lars Uggerhøjs⁸⁾ pointer er, at det ikke er beslutningen om tvangsfjernelse af børnene, der oprører de enlige mødre, men måden det foregår på. Det må være vigtigt for socialrådgivere at finde ud af, hvordan de skal give et afslag, der beskytter klientens værdighed.

Når danske socialrådgivere arbejder ude i verden, accepterer de ritualer, som en del af tilværelsen og en del af det sociale arbejde. Man er tæt på liv og død, og det er indlysende, at kriseterapi i masseålestok ikke kan gennemføres efter den vestlige model, men må udfoldes i rituelle former. Men socialrådgivere i en dansk kontekst har ringe bevidsthed om, at de mangler ritualer til at menneskeliggøre det sociale arbejde. Faget har i mange år haft svært ved at integrere og lade sig inspirere af fremmede kulturelementer. Arbejdet med familiekonferencemodellen fra New Zealand er en undtagelse.

I det følgende præsenteres flow i en historisk belysning og forskellige definitioner af flow som er blevet anvendt inden for et bredt felt f.eks. psykologi, dans, idrætsforskning, religions-, teater- og neurovidenskab.

HISTORISK BELYSNING AF BEGREBET FLOW

Selv om flow-oplevelserne her fortolkes i et moderne vokabular, har de altid eksisteret. Det fremgår af kultur- og filosofihistorien, at mennesker altid har haft og søgt flow-oplevelser.

Hvis man går tilbage til taoisme og konfucianisme i Kina, hinduisme og buddhisme i Indien, finder man den samme optagethed af at bemestre og befri selvet, af ønsket om at fortabe sig i handlingens moment. F.eks. omtales flow inden for den buddhistiske litteratur som *mindfulness*, *present centerdness*⁹⁾. De samme udsagn om flow findes i 2000 – 3000 år gamle kilder. Der er tale om transhistoriske, måske universelle fænomener!

Indenfor den psykologiske og pædagogiske faglitteratur er flow et relativt nyt begreb. Begrebet udsprang af den ameri-

kanske psykolog Abraham Maslows teori i 1960-erne om højdepunktsoplevelser¹⁰⁾. Siden udviklede som omtalt Mihaly Csikszentmihalyi i 1970'erne sin teori om flow som universel oplevelse med særlige kvaliteter¹¹⁾.

Csikszentmihalyi forsker i og anvender flow som en metafor for oplevelsen af at være ét med sin aktivitet, at det flyder, en oplevelse af lethed, af velvære og glæde. Med Csikszentmihalyi's egne ord: "en persons bevidsthedstilstand, fuldstændigt involveret i det han eller hun er i færd med"¹²⁾.

I samme interview uddyber Csikszentmihalyi sin beskrivelse af flow. Det handler om at have meget klare mål, at erfare en balance mellem udfordringer og evner, at være så intenst koncentreret at du glemmer dig selv, at du glemmer tiden. Når disse betingelser gør sig gældende, føler du, at det du gør, er værd at gøre for sin egen skyld.

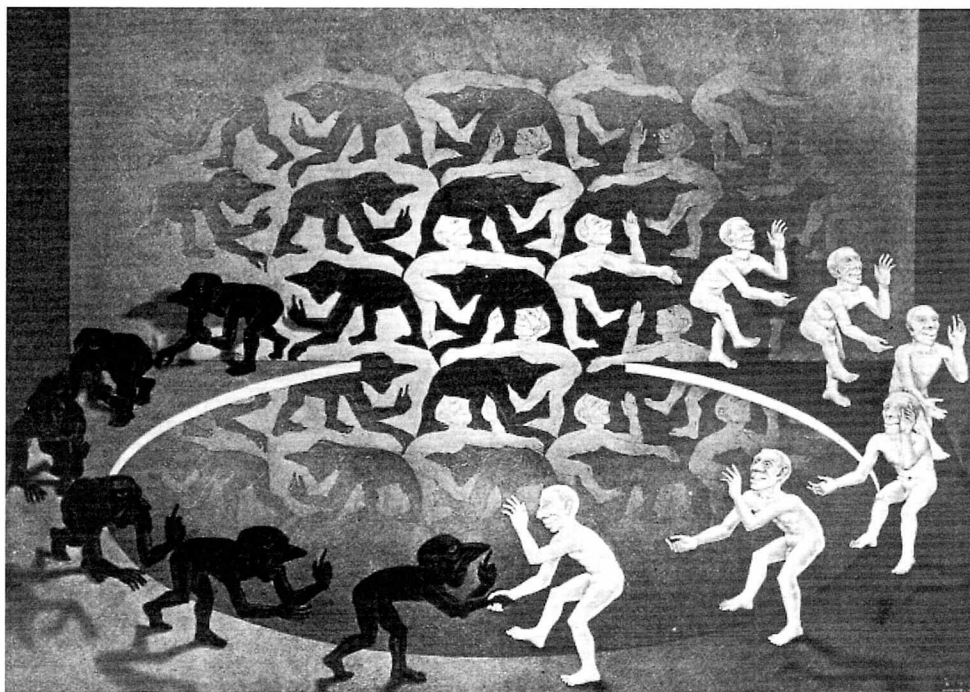
I det følgende citeres Daniel Golemans beskrivelse af flow-oplevelse fra hans bog *Følelsernes intelligens*¹³⁾, da denne beskrivelse af flow er mere fyldestgørende og tydelig end hos Csikszentmihalyi. Goleman tager udgangspunkt i de neurofysiologiske processer, som ligger til grund for de psykologiske og sociale oplevelser herunder læring:

"Flow (er) — noget som næsten alle oplever fra tid til anden, især når de præsenterer noget ekstraordinært eller strækker sig ud over deres grænser.

I flow-tilstanden er opmærksomheden afslappet og alligevel yderst koncentreret.

De mest udfordrende opgaver udføres med et minimalt forbrug af mental energi. Under oplevelsen af flow befinder hjernen sig i en "kølig" tilstand, hvor dens arousalniveau og hæmningen af neurale kredsløb er tilpasset øjeblikkets krav. Når mennesker er engageret i aktiviteter, der uanstrengt fanger og fastholder deres opmærksomhed, falder deres hjerne "til ro" i den betydning, at det cortikale arousalniveau sænkes.

Men den tilstand, der er karakteriseret ved flow og optimale præstationer, er tilsyneladende en oase af cortical effektivitet, hvor der kun bruges et minimum af mental



Møde, litografi af M.C. Escher.
Fra "Eschers Tryllespejl", 1978.

energi. Dette giver måske mening, hvis man ser det i lyset af de indøvede færdigheder, som gør det muligt for mennesker at glide ind i flow-tilstanden: hvis man har lært de forskellige trin i en opgave — bliver hjernen mere effektiv til at udføre dem.

Men når hjernen arbejder med maksimal effektivitet, som det er tilfældet i flow-tilstanden, eksisterer der et nøje afstemt forhold mellem de aktiverede områder og opgavens krav. I denne tilstand virker hårdt arbejde ikke udmattende, men kan tværtimod forekomme at være forfriskende.”

I denne beskrivelse af flow fremhæves meget præcist nogle af flows fundamentale karakteristika: glæden og lethed i gennemførelse af opgaven og høj, skarp, afspændt og fokuseret opmærksomhed. Goleman gør meget ud af, hvordan disse aktiviteter udføres uden anstrengelse, idet hjernens strukturer fungerer på det optimale niveau med det laveste energiforbrug, samtidig med fornemmelsen af effektivitet, engagement og klarhed præger handlingen.

I nutidig forskning og studier i f.eks. den humanistiske psykologi kaldes en lignende tilstand *continuum of awareness*. Inden for den kognitive adfærdsteori og i

den neurovidenskabelige forskning findes der flere begreber bl.a. *state dependent learning* og nu også *mindfulness*¹⁴⁾. Det synes at indikere, at den menneskelige natur tenderer i retning af en tilstand af flow, hvis mulighederne er til stede.

Kan det tænkes, at flow opleves som en form for balance og ligestilles med en tilstand af psykisk sundhed?

NYERE FORSKNING OM FLOW I DANMARK

Csikszentmihalyis forskning vakte og vækker stadig stor interesse i det pædagogiske felt om opvækst og indlæring og nu også i Mental Health regi. Fra Danmark skal omtales Peter Elsasss forskning med skuespillere og Charlotte Blochs forskning med forskellige faglærte arbejdere.

Peter Elsass¹⁵⁾ beskriver en tilstand, som kaldes maksimal tilstedeværelse, som kan ligestilles med flow. Tilstanden med maksimal tilstedeværelse kan man definere som toppen på en u-kurve. Det punkt hvor der eksisterer det mest hensigtsmæssige forhold mellem fysiologisk og psykologisk vågenhed og parathed. Sportsfolk kalder den tilstand for IPS, *ideal performing state*¹⁶⁾.

I følge Elsass kan en lignende tilstand

beskrives som en slags tilstedeværelse, en måde at bevæge sig på, en udstråling, som gør, at de specielt tiltrækker sig publikums opmærksomhed (samme beskrivelse hos bl.a. Stanislavsky, Grotowsky, Lee Strasberg). Elsass henviser til teaterinstruktøren Eugenio Barba, der siger, at denne tilstand foregår uafhængig af en intellektuel forståelse.¹⁷⁾

Charlotte Bloch fokuserer på flow og stress som to modsatte poler. Flow hører hjemme i den lyse og den lette ende, hvor glæden og rusen findes, mens stress hører hjemme i den mørke ende, hvor irritation, vrede, afmagt og hjælpeløshed hersker.

En af Blochs kvindelige interviewpersoner beskriver, hvordan hun i forbindelse med en opgave glider ind i opgavens univers. Hun glemmer tid og sted, hun er helt involveret, det flyder, og hun vurderer situationen som optimal. "Oplevelsen er den indre relation mellem os og vores verden", slutter Bloch efter sine interviews¹⁸⁾.

LÆRING FORSTÅET SOM HELHEDER OG MULTIDIMENSIONELLE PROCESSER

Nedenstående modeller og begreber argumenterer for, at læring må forstås i helheder som multidimensionelle processer. Det etablerede uddannelsessystem i nutidens samfund har et problem i forhold til at opnå at berøre hele subjektet, således at der sættes gang i en forandring, som er et fundamentalt aspekt i læring.

Læring er et bredt begreb, der henviser til processer og resultater af forskellig art på forskellige niveauer og i forskellige kontekster. I det følgende vil vi præsentere to definitioner:

1. "Læring er en relativt permanent ændring i potentialet for adfærd eller handling, der kommer som resultat af en bestemt type praksis"¹⁹⁾.
2. "Relativt varige ændringer i handle-mønstre baseret på erfaring, forståelse og øvelse, den studerendes egen aktivitet i forbindelse med kompleksitet-reduktion"²⁰⁾.

I begge tekster fremhæves forandring / ændring af adfærd / handling. Hvor konteksten er mere uspecificeret i 1. refereres

der i 2. til undervisningssituationer.

Hvordan permanent ændring opfattes, kan diskuteres. Nogle gange har man den fornemmelse at have lært noget lige efter en oplevelse, og andre gange kan det lærte trækkes frem ved senere lejlighed, hvor det kan sættes i spil og dermed ændres. I alle situationer er processer som hukommelse, bevidsthed, hjerneplasticitet, motivation, engagement af stor vigtighed for forståelsen af overførelse af viden og erfaring fra en kontekst til en anden.

Både i flow-tilstande og i læringsprocesser spiller opmærksomhed og bevidsthed en vigtig rolle. Bevidsthed i bred forstand indebærer alle mentale processer²¹⁾, og opmærksomhed beskrives som den selektive bevidsthed, som er et vigtigt aspekt i en læringsproces²²⁾. I transpersonal psychology kan flow blive opfattet som en bevidsthedstilstand. Ifølge Csikszentmihalyis forskning er opmærksomhed en af de vigtigste komponenter i flows neuropsykologiske processer. Høj, skarp og selektiv opmærksomhedsniveau er også forudsætning for høj bevidsthed.

I det følgende præsenteres læringsteorier, som lægger vægt på samspillet mellem individet og den sociale sammenhæng, som derfor er velegnede til at uddybe forståelsen af vores undervisningspraksis:

1. Piagets begreber assimilation, akkommodation og adaptation
2. Vygotsky om bevidsthed og de sociale faktorer
3. Bateson om "at lære at lære"

PIAGET, VYGOTSKY OG BATESON OM LÆRING

Der findes definitioner af læring, som historisk har haft stor indflydelse på måden at undervise på. Blandt de mest fremtrædende forskere skal nævnes Jean Piaget (1896-1980). Piagets definition af læring lægger vægt på subjektets nysgerrighed, på undersøgelse af omverdenen, hvor den studerende arbejder med stoffet på en måde, der er tilpasset hendes forudsætninger. Læring bygger på nysgerrighed og følelsesmæssig motivation. Den studerende er subjektet, det der skal læres, er objektet. Piaget indførte begreberne assimilation og akkommodation som to funda-

mentale momenter i læring. Ved assimilation forstås indoptagelse af materiale fra omverdenen, og ved akkommodation sker en omstrukturering og konstruktion af nye strukturer. Begge processer indgår i intelligensudvikling, som af Piaget opfattes som de kognitive strukturer, der ved adaptation, tilpasning, fører til en ny ligevægt.

Vygotsky (1896-1934) betonedede i modsætning til Piaget, at læring trækker en begrebsmæssig udvikling med sig. "Han betonedede, at studier af bevidstheden, sproget og tænkning var centrale områder i psykologi. Dette kunne ske på en objektiv måde i overensstemmelse med den samfundsmæssige udvikling. For Vygotsky var den "sociale udviklingslinie" den mest relevante i en pædagogisk situation"²³⁾.

Gregory Bateson (1904-80) beskriver læring som en aktiv proces, hvor den lærende aktivt former sine handlinger, sin viden, sine værdier. Det er ikke en passiv indlæringsproces, men en særdeles aktiv og skabende ændring af sig selv og af den sammenhæng, som læringen finder sted i. Bateson kalder det "at lære – at lære".

Piagets, Vygotskys og Batesons forskning bragte i begyndelsen af det 20. århundrede nye dimensioner til forståelse af læring, som stadig er meningsfulde og brugbare. Teorier som retter opmærksomhed på samspillet mellem individ og samfund, er aktuelt rykket i forgrunden, hvilket den store interesse for Ziehes forskning vidner om.

VORES FORSTÅELSE OG AFGRÆNSNING AF LÆRINGSBEGREBET

I undervisningen arbejder vi med at skabe et socialt læringsrum, som bygger videre på de omtalte gamle læremestre.

Begrebet læring har vundet stor udbredelse i det 20. århundrede. Ifølge M. Schilling²⁴⁾ skyldes det, at læring forstås som indlæring, som snævert fokuserer på læring, som tilegnelse af viden, der allerede er givet på forhånd i form af formler, procedurer eller modeller. Tidens fokus på at styrke refleksion i læring som indlæring står i modsætning til 70-ernes projektkultur, hvor refleksion og analyse var en landvinding, og målet var den studerendes læring og udvikling.

Læring er en multidimensionel proces. Det er en proces, hvor man lærer med hovedet, kroppen, hjertet og alle sanser. Det er den optimale læring, når tanker, sanser, følelser og handlinger aktiveres i forløb og på samme tid, og de modtagne informationer integreres i et nyt betydningsfuldt system. På den måde produceres forandring, måske også på det underbevidste niveau.

Disse forandringer kan forstås ud fra Piagets begreb som akkommodative læringsprocesser, hvor personen opnår erkendelser ikke kun som intellektuel forståelse men også som følelsesmæssig og kropslig viden. Det er situationen, der har forandret personens grundlæggende måde at tænke og måske også at føle og handle på. Tilsvarende vil det være nærliggende at antage, at den læring personen ikke kan huske, er af assimilativ karakter.

Socialrådgivere har som praktikere brug for et mangesidigt læringsbegreb. De har brug for at udvikle et bevidst forhold til læring gennem handling, læring i praksis.

KORT OG GODT OM FLOW OG LÆRING I FÆLLESSKAB

Vores arbejde med flow og læring begrundes med en række betydningsbærende begreber, som er mål og midler i vores undervisning: at minimere præstationsangst, engagerede og levende oplevelser, personlig udvikling, fælles udforskning, udfordrende aktiviteter, leg, dans, billedkunst og musik.

I arbejdet med at præsentere og uddybe flow-erfaringer fra undervisning har det teoretiske udgangspunkt i Csikszentmihalyis forskning om flow, som rummer en stor bredde og en overordnet indsigt, været udviklende. Charlotte Blochs forskning om stress og flow inddrages og har fokus på de positive konsekvenser af oplevelse af flow i fællesskab. Med baggrund i gammel og ny flow-litteratur foreslår vi, at flow-begrebet anvendes som den optimale bevidsthedstilstand for læring. Dette er et bredere flow-begreb end Csikszentmihalyi anvender i sine bøger.

Vores søgen efter en ikke-reduktionistisk forståelse af flow, førte os frem til nogle af de mest kendte og anvendte lærings-

teorier, der bekræftede vores kritik af tendensen til hyperrefleksivitet. Hyperrefleksivitet forhindrer den helhedsudvikling, som kan opnås gennem læring og kan udvikle sig til goldt hjernesvind.

På denne baggrund foreslår vi et mere integrativt læringsbegreb: læring som en multi-dimensionel proces, hvor man lærer med hovedet, kroppen, hjertet og alle sanser aktiveres. Disse oplevelser integreres i en ny helhed, som kan producere forandring, refleksion eller åbne op for andre ukendte potentialer og dimensioner i det enkelte individ.

Når en nutidig undervisningskontekst forbinder refleksion og analyse med rationalitet, effektivitet og målrettedhed sker introduktion af flow-aktiviteter i undervisningen ofte på trods. Der er intet i den moderne undervisningsorganisering og tilrettelæggelse, der lægger op til flow.

At arbejde med flow i undervisningen er således en underfundig oprørshandling i forhold til tidens refleksionsøksersits, en måde at tilføre undervisningen humanistiske og kunstneriske elementer, at genindføre mennesket som mål og ikke middel for undervisningen.

I en musikalsk jam er flow en bevidst handling og både mål og middel, mens flow i et fælles teoretisk arbejde opleves som en gave, der skaber nye og originale tanker. Der er forskel på de forskellige deltagergruppers evner til at stimulere flow i fællesskab, men alle kan lære at arbejde bevidst med at skabe flow i fællesskab.

Litteraturliste

- Bloch, Charlotte: *Flow og stress. Stemninger og følelseskultur i hverdagslivet*. Samfundslitteratur, København 2001
- Brørup, M., Hauge, L. og Thomsen, U.L. red.: *Den Nye Psykologi Håndbog*. Gyldendal. København, 2002
- Csikzentmihalyi, Mihaly: *Flow – Optimaloplevelsens psykologi*. Dans Psykologisk Forlag, 2005
- Elsass, Peter: *Sundhedspsykologi*. Gyldendal, København, 1992
- GADS *Psykologiske Leksikon*. GAD København 2004
- Giddens, Anthony: *Intimitetens forandring*. Hans Reitzel. København, 1992
- Goleman, Daniel: *Følelsernes intelligens*. Borgen, 1997
- Kognition & Pædagogik: *Flow*. nr. 52 14. årgang. Dansk Psykologisk Forlag, juli 2004
- Leksikon i sociologi*. Akademisk Forlag, 1998
- Mortensen, Elsebeth og Vishnivetz: *Berta Flow og Læring*. Den sociale Højskole, 2005
- Naranjo, Claudio: *The One Quest*. Viking, New York, 1972
- Nepper Larsen, Steen: *Flyde ud af sig selv for at blive en del af noget større*. Asterisk 16, 2004
- Olsen, Jan Brødslev: *Selvets Verden*. Systime, 2000
- Olsen, Jan Brødslev: *Læringsrum*. Systime, 2001
- Psykologisk-Pædagogisk opslagsbog*. Gyldendal 2001
- Sennet, Richard: *Det Fleksible Menneske*. Hovedland, 1999
- Schilling, Mette: *Menneskets Psykolog*. Munksgaard. København, 2004
- Uggerhøj, Lars: *Hjælp eller afhængighed*. Ålborg Universitetsforlag 1997
- Ziehe, Thomas: *Ambivalenser og Mangfoldighed*. Politisk Revy, 1989
- Ziehe, Thomas: *Øer af intensitet i et hav af rutine*. Politisk Revy, 2004

Noter:

1. Mortensen, Elsebeth og Vishnivetz, Berta *Flow og Læring*, Den sociale Højskole, 2005
2. Ziehe, Thomas *Øer af intensitet i et hav af rutine*, Politisk Revy, 2004
3. *Psykologisk-Pædagogisk opslagsbog*, Gyldendal 2001
4. Nepper Larsen, Steen *Flyde ud af sig selv for at blive en del af noget større*, Asterisk 16, 2004
5. Bloch, Charlotte *Flow og stress. Stemninger og følelseskultur i hverdagslivet*, Samfundslitteratur, København 2001
6. Nepper Larsen, Steen *Flyde ud af sig selv for at blive en del af noget større*, Asterisk 16, 2004
7. *Leksikon i sociologi*, Akademisk Forlag, 1998
8. Uggerhøj, Lars *Hjælp eller afhængighed*, Ålborg Universitetsforlag 1997
9. i bl.a. Claudio Naranjo 1972, Ornstein 1972, 1991
10. i Claudio Naranjo 1972, Ornstein 1972, 1991
11. Nepper Larsen, Steen *Flyde ud af sig selv for at blive en del af noget større*, Asterisk 16, 2004
12. Nepper Larsen, Steen *Flyde ud af sig selv for at blive en del af noget større*, Asterisk 16, 2004
13. Goleman, Daniel, *Følelsernes intelligens*, s. 135-138, Borgen, 1997
14. *Psykolog Nyt* 10, 2005
15. Elsass, Peter *Sundhedspsykologi* s.163, Gyldendal, 1992
16. Uhnstahl 1983 i Elsass Peter *Sundhedspsykologi*, Gyldendal, 1992
17. Elsass, Peter *Sundhedspsykologi* s.163, Gyldendal, 1992
18. Bloch, Charlotte *Flow og stress. Stemninger og følelseskultur i hverdagslivet*, Samfundslitteratur, København 2001
19. *GADS Psykologiske Leksikon* s.344, 2004
20. *Psykologisk-Pædagogisk opslagsbog*, Gyldendal 2001
21. *GADS Psykologiske Leksikon*, s.76-78, 2004
22. *GADS Psykologiske Leksikon*, s.412-13, 2004
23. *GADS Psykologiske Leksikon*, s.676, 2004
24. *GADS Psykologiske Leksikon*, s.69, 2004

Elsebeth Mortensen er socialrådgiver og free-lance underviser. Berta Vishnivetz er lektor i psykologi ved Den sociale Højskole i København.