



Merete Olsen

Lektor, cand.pæd. i engelsk,
CVU-Sjælland, Haslev Seminarium.
merete.olsen@haslevseminarium.dk

En lærer i proces - i en læreproces

Lektoransøgningsprocessen har været med til at udvikle min undervisning som engelsklærer på et lærerseminarium.

Vejes og måles igen!

Ligesom alle andre nyansatte på et lærerseminarium skulle jeg inden udgangen af en 4-årig ansættelsesperiode ansøge om lektorbedømmelse. Et bedømmelsesudvalg afgiver en motiveret helhedsvurdering af, om man anses for at være i stand til at varetage de opgaver, der påhviler en lektor ved et lærerseminarium.

I ansøgningen skal adjunkten redegøre for didaktiske overvejelser over planlagte og gennemførte undervisningsforløb og over deltagelse i forsøgs- og udviklingsarbejde på seminariet og i relation til folkeskolen. Pædagogisk-administrativt arbejde ved seminariet indgår ligeledes i bedømmelsen. Eventuelt andet arbejde med formidling, videnskabelige arbejder og erfaring fra andet uddannelsesarbejde indgår også i bedømmelsen.

I tilfælde af at ansøgningen ikke antages, følger en vurdering, hvorefter det fremgår, hvilke mangler eller misforståelser der eventuelt måtte være. Som adjunkt har man derefter endnu en mulighed for at målrette sin ansøgning inden for en kortere tidshorisont. Ansøgningen er således ikke blot en formsag, men en reel vurdering af adjunktens lektor kvalifikationer. (Jf. undervisningsministeriets seneste bekendtgørelse og vejledning om lektorbedømmelse for yderligere oplysninger.)

Der tildeles timer til lektoransøgningsprocessen, som blandt andet kan bruges på vejledning. Det er vigtigt at få tilrettelagt og struktureret processen tidligt i forløbet, således at der bliver sammenhængende tid til at skrive, læse og tænke i. En erfaring som jeg gjorde mig tidligt i min lektoransøgningsproces.

Vejledningen fra henholdsvis en pædagogisk og en faglig vejleder blev et kardinalpunkt for mig. Det var i samspillet mellem refleksion, skriveproces og vejledning, jeg oplevede en begyndende afklaring og afgrænsning i forhold til faget og min undervisning.

Refleksioner over læring, viden, dannelse og lærerrolle satte engelskfaget og mit fagsyn i perspektiv.

I mit perspektiv var processen af og til frustrerende med en følelse af at skulle 'måles og vejes' igen til trods for både en baggrund som folkeskolelærer med mange års undervisningserfaring og en kandidatgrad. Det føltes som et ekstra pres i seminariearbejdet, hvor der i forvejen var rigeligt at se til. Spørgsmålet om lektoransøgningsprocessen ville ændre på noget i forhold til min undervisningspraksis og min fagfaglighed dukkede ofte op.

En problemstilling, som blev ved at volde mig kvaler, var genren. Ganske vist afstikkes der rammer i bekendtgørelse og vejledning. Men genren som sådan er ikke defineret. Min oplevelse med genren er, at den i sin form, sit indhold og omfang ligner et speciale på kandidatniveau. Der stilles med andre ord store krav til en lektor in spe.

Didaktiske refleksioner

Min ydmyghed over for faget gik fra frustration over fagets størrelse til større forståelse og accept af, at fag er sociale konstruktioner og ikke fænomener. Jeg oplevede engelsklineiefagets Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder (CKF) med de mange underpunkter som en meget omfangsrig opgave i forhold til den tid, der er afsat til et liniefag i læreruddannelsen. Jo mere jeg satte mig ind i de mange CKF-områder, jo større blev min bekymring for, om det var muligt at nå så vidt omkring både for de studerende og for mig. Faget er desuden i konstant udvikling ligesom andre fag. Jeg er dog kommet til at se fagets CKF-områder som muligheder frem for begrænsninger. Der er mulighed for at inddrage og udvælge meget forskelligt stof i relation til de fire overordnede Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder, som er: 1) fagdidaktik 2) sprogfærdighed og sprogtilegnelse 3) sprog og sprogbrug og 4) kultur- og samfundsforhold. Strukturen er fastlagt via fagets CKF - men det reelle indhold som sådan er ikke defineret, og det er i indholdet, jeg ser fagets muligheder ligge.

Denne begyndende afklaring fik jeg i forbindelse med en konference, hvor professor Mogens Nielsen (2002) talte om, at fagets kerne til hver en tid er en menneskeskabt standard. En standard, der er udtryk for nogle menneskers holdninger til faget på et givet tidspunkt. Et fag udvikler sig løbende, og et fags videnskabelige og akademiske discipliner inddrages i et forsøg på at definere et fags kernefaglighed. I hele tankegangen om fagenes kernefaglighed eller CKF ligger der en forståelse af, at det er muligt at udvælge de kernefaglige områder både på seminarie- og på folkeskoleniveau. CKF'erne på henholdsvis folkeskoleniveau og seminarietniveau er i forbindelse med folkeskoleloven fra 1993 og læreruddannelsesloven fra 1997 for første gang tænkt i en sammenhæng med hinanden. De afspejler så at sige hinanden, hvilket i princippet giver god mening

set fra min synsvinkel. Seminariefagene har i det forgangne år været til revidering i de faglige foreninger og i ministeriet. Der er skrevet nye CKF ind i læreruddannelsens studieordning. På baggrund af de løbende ændringer i de styrende tekster bliver kernefagligheden løbende sat til debat.

Jeg blev således i min lektoransøgningsproces bestyrket i, at det i en seminariefaglighed ikke drejer sig om at formidle allerede fastlagte stofområder, men derimod om at stille undervisningsrelevante spørgsmål. Med reference til Mogens Nielsen (2002) kan man altså sige, at det at udvælge undervisningens indhold er en fagdidaktisk opgave. Denne forståelse styrkede min opfattelse af, at det er i en dialog med folkeskolefaget, den professionsrettede seminariefaglighed udvikler sig. En forståelse, som jeg ikke før min lektoransøgningsproces havde været fuldt bevidst om. Lektoransøgningen blev derfor ikke en reducere af fagets kompleksitet, men en bevidst accept af at være i konstant proces med sigte på at definere og udvikle faget, så det kan omsættes til vedkommende undervisning.

Eksempel på en diskussion

I vejledningen blev det understreget, at ansøgningens 'krumtap' var de didaktiske refleksioner. Det drejede sig om at kunne dokumentere undervisningen og sætte denne dokumentation ind i en refleksionsramme af faglig-pædagogisk karakter. Jeg diskuterede igennem hele ansøgningen fagets kernefaglighed i et professionsrettet perspektiv. Jeg teoretiserede over min praksis og holdt mine teoretiske indgangsvinkler op mod mine praksiserfaringer.

Når jeg kort skal forklare mit syn på viden og læring for mine studerende, bruger jeg et billede, der kan ses som en parallel til Sfards (1998) tilegnelsesmetafor og deltagelsesmetafor. Billedet forestiller læreren ved sit kateder, bag ham ligger så at sige al den viden, han besidder, og som de studerende skal tilegne sig dele af. Dette billede svarer til Sfards tilegnelsesmetafor, hvor ideen er, at de studerende forventes at skulle kunne reproducere den viden, de tilegner sig. Modsætningen er Sfards deltagelsesmetafor. Her ser jeg læreren sammen med de studerende omkring et bord, hvor der ligger stof, som man i fællesskab kan angribe til at producere viden med. Det er på den sidste metafor mit fokus ligger.

Lave og Wenger (1991) bruger begreberne *situated learning* og *legitimate peripheral participant* til at beskrive, hvordan man kan blive optaget i forskellige praksisfællesskaber og blive accepteret som uerfaren deltager og efterhånden udvikle sig til at blive erfaren deltager. Det er i dette forum, jeg tænker læring og undervisning for de studerende - også eksemplarisk forstået således, at det skal give dem et afsæt for deres undervisning i folkeskolen. I seminarsammenhænge kan man sige, at forudsætningerne for at deltage i

et givet praksisfællesskab udvikles gennem de mange former for undervisningspraksis, som de studerende møder og deltager i.

Mit læringssyn har sit afsæt i tidens paradigmeskift. Jeg vægter et situeret perspektiv på læring, hvor det populært sagt drejer sig om at få de studerende på banen. Spørgsmålet i den sammenhæng er blandt andet, hvordan man med henvisning til f.eks. Bourdieus terminologi rammer ind i hver enkelt studerendes kulturelle kapital set i forhold til, hvad man kan kalde et konstruktivistisk og socialkonstruktionistisk læringssyn.

Eksempel på et enkelt fokuspunkt - fonetik

I forbindelse med en revidering af studieordningen på seminariet blev fonetik prioriteret som et kernefagligt fokuspunkt. Det fik mig til at overveje vigtigheden af et sådant fokuspunkt i en tid, hvor vi så at sige er omgivet af det engelske sprog. Hvilke behov har studerende og skolens elever for at arbejde med sprogets lydside? Ifølge studieordningen er der krav om, at de studerende skal kunne skrive en fonetisk transskription, der viser forståelse af de vigtigste distinktive træk ved engelsk. At en deldisciplin bliver udbudt som kursus med deltagelsespligt giver den status og vægt. Det er en diskussion værd, at næsten alle studerende med engelsk som liniefag har gennemført et fonetikkursus.

Det følgende afsnit er et lille udsnit af pædagogiske og didaktiske refleksioner fra min lektoransøgning:

„Fonetik er en deldisciplin, som i første omgang forekom mig noget teoretisk og ikke så praksisrelateret i professionsøjemed. Det er på den baggrund, at fonetikkurset i høj grad fik mig til lidt enkelt sagt at tænke form før indhold. Det har dermed været afsættet til en fordybelse i begreberne situeret læring, praksisdomænet og praksisfællesskaber.

Med dette i tankerne har jeg lavet et kursus i fonetik. På baggrund af den kommunikative kompetences hovedområder - lingvistisk kompetence; diskurs- og tekstkompetence; pragmatisk kompetence; sociokulturel indsigt og strategisk kompetence har vi set på, hvor fonetikken så at sige befinder sig i det kommunikative felt. Det har dannet baggrund for målsætningen for kurset i fonetik - nemlig bevidstgørelse om udtaleforskelle mellem L1 og L2; mulighed for at hjælpe elever med udtalevanskeligheder og stavfejl; mulighed for at benytte udtaleangivelser i en ordbog og endelig som hjælp til de studerendes egen udtale. Et af omdrejningspunkterne har været arbejdet med intonation med vægt på, at målet ikke er et *native-like* sprog, men at intonation er meningsbærende og derfor afgørende for, at man kan blive kommunikativ kompetent - specielt med dansk som L1, der er mere monotont end engelsk.

Kort skitseret har fonetikkurset haft følgende opbygning:

- Introduction to phonetics - main learning and teaching objectives
- Pupils' pronunciation including a phonemic transcription key - tape from a school lesson
- Transcribed text - group work
- Introduction to the organs of speech including working with the English consonants
- Intonation - tape on intonation by David Crystal
- Dialogues and monologues - pair work with different texts using tape recorders
- Reading aloud including working with the English vowels
- Summing up - working with oral communication skills
- Songs & rhymes including working with flash cards - group work - didactical perspective
- Rounding off - a test/evaluation

Til hvert felt var der tilhørende litteratur - blandt andet kapitler fra bogen *Practical English Phonetics* af Inge Livbjerg og Inger M. Mees.

Lærerens rolle i det asymmetriske forhold lærer og studerende imellem er i min forståelse at udvælge stof på baggrund af fagets CKF og at strukturere undervisningen. Mit langsigtede mål er symmetri i rollefordelingen mellem lærer og studerende. 'Learnerne' skal gå fra at være legitime perifere deltagere hen mod at blive fuldgældige deltagere i praksisfællesskabet.

Helt konkret foregik fonetikkursus-forløbet i en professionsrettet og didaktisk ramme. Undervisningen forløb typisk på følgende måde: Dagens tema fra semesterplanen skrives på tavlen, inklusive den tilhørende litteratur. Dette stof inddeles i mindre enheder. Det er derefter de studerendes opgave i grupper at arbejde med og fremlægge det, de finder væsentligt, for hinanden. Ideelt set ikke som en gennemgang, men som en fremlæggelse, hvor hele indholdet inddrages i videst muligt omfang, og hvor der inddrages andet, end hvad man kan kalde for dagens litteratur. Det kan f.eks. være egne erfaringer eller indsigt fra andre praksisfællesskaber med afsæt i hver enkelt studerendes kulturelle kapital. Dette for at nå frem til en fælles viden set i lyset af en konstruktivistisk og socialkonstruktionistisk tilgang til viden og læring. Der stilles samtidig krav om variation i præsentationsformen. Det skal helst ske med en praktisk-musisk eller æstetisk tilgang for øje i håb om og tro på, at der kan læres i helheder, således som Hohr (1996) beskriver det. Min rolle er at være erfaren deltager i praksisfællesskabet som vejleder og garant for disciplinens struktur. De studerendes mulighed er at være legitime perifere deltagere i praksisfællesskabet. Perifere deltagere fordi fonetikdisci-

plinen er ny for dem. Fokus er ikke på at tilegne sig en viden, jeg kunne præsentere for dem, men at producere viden.”

Ovenstående om fonetikkurset er blot ét eksempel på en del af en dokumentation og en diskussion fra ansøgningen med fokus på, at man som 'learner' i en undervisnings-situation konstruerer sin viden med hjælp og med- og modspil fra andre.

En lærer i proces

Afslutningsvis kan man spørge om en lektoransøgningsproces gør én til en bedre lærer. Om jeg er blevet en bedre lærer ved jeg ikke - men med denne proces har jeg fået et fornyet fagligt, fagdidaktisk og professionsrettet perspektiv til fortsat udvikling og refleksion.

Litteratur

Hohr, Hansjörg: Det estetiske som kunnskapsform. i: Hansjörg Hohr & Kristian Pedersen: Perspektiver på æstetiske læreprocesser. København: Dansk lærerforening, 1996, s. 11-38.

Lave, Jean & Etienne Wenger: Situated Learning - Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Livbjerg, Inge & Inger M. Mees: Practical English Phonetics. Ny kontrastiv fonetik. Kbh.: Schønberg, 1997.

Nielsen, Mogens: Oplæg i workshop 10 'Kernefaglighed mellem almen didaktik og fagdidaktik' ved Fagligt Forum og Dansk Magisterforenings konference 'Dansk læreruddannelse 2002 - Status og perspektiv' på Skanderborghus den 27.-28. november 2002.

Sfard, Anna: On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. i: Educational Researcher, 1998, 27 (2), 4-13.