



Helle Libenholt

Lektor i engelsk
CVU Fyn
helb@cvufyn.dk

Åbne sider

Med Klafki i Irland

I studieåret 1999/2000 blev der på Odense Seminarium afholdt en seminarieintern studiekreds med udgangspunkt i Wolfgang Klafkis tænkning om kritisk-konstruktiv didaktik. Studiekredsen blev gæstet af diverse forelæsere, heriblandt Klafki selv. Sideløbende hermed var vi otte undervisere ved seminariet – med otte forskellige fag – der deltog i et udviklingsarbejde, hvis formål var at eksemplificere Klafkis teorier ud fra forskellige faglige synspunkter samt at tænke Klafki *ind* i fagfagene. Et af de overordnede formål var at bygge bro mellem fagdidaktik og almen didaktik, ikke blot fagligt-teoretisk, men også fysisk-konkret på seminariet. Derudover var det et formål at sætte *dannelse* og ikke blot *uddannelse* på dagsordenen ved at indkredse faglige muligheder for at fastholde dialektikken mellem det objektive – indholdet – og det subjektive – den lærende.

Det teoretiske udgangspunkt for udviklingsarbejdet var Klafkis kategoriale dannelsese teori, og den fælles struktur for arbejdet med vore respektive oplæg¹ var Klafkis fem grundspørgsmål, som vil danne rammen for denne artikel.

Vi har ikke nødvendigvis udviklet én fælles forståelse af Klafkis dannelsesestænkning, men derimod brugt den teoretiske ramme til at drøfte, begrebsafklare og konkretisere hans tænkning for derefter enkeltvis at tolke og eksemplificere dette via vore respektive fag. I løbet af det første år holdt vi ti møder for at drøfte teorien og de enkelte medlemmers udkast til undervisningsrefleksioner blev sat ind i den dannelses-teoretiske ramme. Som fagdidaktiker skulle jeg altså forstå og forholde mig til den almen-didaktiske teori for derefter at udfolde indholdet fra mit eget fag – engelsk – inden for rammerne af denne teori. Mit udkast – såvel som de andres – blev herefter genstand for hele gruppens kritiske gennemgang. Med vore egne 'fagbriller' skulle vi nu kigge på vore kollegers undervisningsforløb, og *alt* blev kommenteret, flænset og til sidst 'klafkificeret'. Historielæreren læste beskrivelsen af mit Irlandsforløb med ét sæt briller, religionslæreren med et andet, osv. Det var via dette arbejde, at vi løbende, fælles og hver især, fik nye input til at videreudvikle og analysere vores undervisningsforløb.

Klafkis teorier og nøglebegreber – med Irland som eksempel

I sit dannelsesteoretiske arbejde har Klafki udarbejdet fem didaktiske grundspørgsmål, som har dannet grundlag for vores arbejde.² Jeg vil i det følgende eksemplificere de fem didaktiske grundspørgsmål via mit undervisningsforløb om Irland.

1. *Det eksemplariske princip (Exemplarische Bedeutung)*

Det eksemplariske princip indebærer, at man vælger et eksempel, der er repræsentativt for nogle *almene* problemstillinger og årsagssammenhænge, der gør sig gældende i flere kulturer. Det er således en tilgang til kulturundervisningen i faget engelsk, der via eksemplet åbner for det almene. Anvendelsen af det eksemplariske princip indebærer et forsøg på at skabe sammenhæng mellem på den ene side indholdet (det elementære) og på den anden side eleven og dennes forudsætninger (det fundamentale) via det gode, vedkommende eksempel (altså det eksemplariske).

I mit undervisningsforløb om Irland fik vi åbnet for kategorier inden for irsk historie, religion, musik osv., som de studerende kunne overføre til andre kulturer i kraft af eksemplets magt. Også på et metodisk plan var undervisningsforløbet eksemplarisk for, hvordan man *for eksempel* kan bedrive kulturundervisning i et sprogfag. Det var indholdsmæssigt eksemplarisk for bl.a., hvordan et lands nationale identitetsforståelse kan komme til udtryk i litteraturen. Endelig var det overordnet didaktisk eksemplarisk for, hvordan inddragelse af fællesmenneskelige (såkaldt fundamentale) erfaringer inden for kulturundervisningen gradvist og i sidste ende kan føre til udviklingen af interkulturel kompetence.

2. *Nutidsbetydning (Gegenwartsbedeutung)*

Et emnes 'nutidsbetydning' omfatter de forhåndserfaringer, de studerende/eleverne har om et givet emne samt de betydninger, de tillægger det. Disse forhåndserfaringer er dermed udgangspunktet for de fundamentale fællesmenneskelige erfaringer. I forløbet om Irland var de studerendes forhåndsviden begrænset i forhold til, hvad de fleste ved om fx USA og Storbritannien. Kulturundervisningen kan derfor være meget varieret, alt efter omfanget af på forhånd eksisterende stereotyper (som der typisk er mange af, når det drejer sig om USA). I nogle tilfælde kan der være så lidt viden på området (fx om Canada), at der næppe er tale om nogen stereotype forestillinger. I forhold til Irland var visse kategorier på forhånd etableret (såsom fredsproblematikken og IRA), men kategorierne var ikke nuancerede og havde ikke den historiske forankring.

3. *Fremtidsbetydning (Zukunftsbedeutung)*

Irlandsforløbet omhandlede flere temaer, der kan siges at have betydning for de studerendes fremtid, og disse temaer kan kobles til flere af Klafkis nøgleproblemer (*Core Problems*)³, herunder fredsproblematikken og problematikken om nationalitetsforståelse. Den årelange konflikt i Irland viste sig – ikke overraskende – at være et omdrejningspunkt i de fleste tekster, vi arbejdede med. Konflikten er kommet til udtryk i litteraturen og i utallige sange, lige fra gamle folkesange til U2s *Sunday*

bloody Sunday og siger noget om et folks forståelse af sig selv på baggrund af dets historie, om forholdet mellem det irske folks religion, nationale identitet, politik, moral, hverdagsliv osv. – forhold, som alle er kategorier, der er almene, men som har forskellige fremtrædelsesformer fra nation til nation. En forståelse af bl.a. disse kategorier må anses for nødvendig for at kunne være en del af et demokratisk samfund.

4. *Det valgte indholds struktur (Sachstruktur)*

Et bestemt indhold kan invitere til en bestemt undervisningsstruktur – alt efter hvilke betydnings- og årsagssammenhænge, der er imellem de forskellige momenter af indholdet, og alt efter hvilke forhåndserfaringer de studerende har i relation til indholdet. De overordnede emner, vi arbejdede med i Irlandsforløbet, var religion, historie, litteratur, sprog, musik, folk, myter, film, uddannelsessystem. Gennem arbejdet med disse emner blev flere sammenhænge tydeliggjort, fx mellem *The Easter Rising* i 1916, Yeats' digt *Easter 1916*, filmen *Michael Collins*, flere af U2s sange og det engelske folks betydning for det irske folks selvforståelse.

Eftersom de studerendes forhåndserfaringer ikke var så omfattende, valgte vi en overvejende kronologisk tilgang. De studerende skulle tilegne sig en mængde elementær viden om irske forhold for at få 'åbnet op' for temaet, være i stand til at problematisere det og i sidste ende forstå det – kategorialt. Hermed blev vejen banet for en dybere forståelse af litteraturen og musikken, fordi kategorierne netop *var* blevet skabt. De havde altså fået en historisk ramme at forstå bl.a. litteraturen inden for og dermed fået et nyt udgangspunkt for deres fundamentale erfaringer. Alt efter hvad målet er med et givet forløb, må man spørge sig: Hvilken 'mindsteviden' er nødvendig, for at dannelsesindholdet kan tilegnes? På hvilken måde skal stoffet struktureres, for at tilegnelsen kan finde sted? Er der noget særligt ved dette indhold, der kan gøre tilegnelsen vanskelig?

5. *Tilgængelighed (Zugänglichkeit)*

Når mål og indhold er valgt, handler det om at finde lige præcis de elementer (f.eks. særlige personer, formelementer, fænomener el. lign.), der kan åbne indholdet for de studerende på en begribelig måde. Hvad angår Irland, kunne det fx være *Sunday bloody Sunday*, som er en sang, de fleste kender, men ikke kender indholdet af til bunds. Samtidig er sangen et æstetisk (og eksemplarisk) udtryk for et komplekst sagsforhold. Litteraturen har her samme funktion, nemlig at åbne de studerende for et indhold, og at åbne indholdet for de studerende (Klafkis dobbeltsidige åbning). De æstetiske virkemidler åbner her netop for et indhold på en anden måde end non-fiktive tekster gør. Det er i det hele taget en central pointe i kulturundervisningen i engelsk, at der til didaktikken hører en række grundformer, der ikke blot er undervisningsmetoder, men egentlige undervisningsindhold, f.eks. leg, samtale, fest, rejsen og vandren, virksomhed, musisk skaben osv. ⁴

Overordnet drejer undervisningsprojektet sig om at undersøge den almene dannelsesværdi af at arbejde med Irland. Da fx religions- og historielæreren analyserede mit undervisningsforløb ud fra Klafkis teori, kunne de lægge et nyt perspektiv ned

over de kategorier, der tog udgangspunkt i netop religionen og historien i Irland. Kategorierne blev kvalificeret på en anden måde, ud fra andre fag, fortolket ind i en nutidsbetydning og dermed gjort mere almene. Det bliver synligt, at fagene afgrænser sig i forhold til hinanden, men også åbner op for hinanden, og dermed sker der en omkontekstualisering af vores faglige viden, som tilgodeser den almene dannelse.

Fra basisfag til undervisningsfag

Fremmedsprogs-pædagogik og fagdidaktik indgår ikke som discipliner i et engelsk hovedfag på universitetet endside almen didaktik og pædagogik, og mit fag- og undervisningssyn var trods flere års undervisningserfaring stadig præget af mit eget uddannelsesforløb. Begrundelserne for hvad jeg arbejdede med, hentede jeg primært inden for faget engelsk, og en mere traditionel faglighed var i højsædet. Det var derfor nok forudsigeligt, at mit syn og min praksis ville ændre sig i løbet af projektet. For at gøre engelsk til et undervisningsfag i læreruddannelsen med henblik på skolefaget engelsk, kræver det, at der anlægges et skoleperspektiv på det. Der må nødvendigvis ske en transformation af faglig viden, når faget skal rettes mod skolens praksisniveau. På den måde har udviklingsarbejdet overordnet bidraget til, at jeg nu anlægger en mere bevidst, udvidet faglighed med øget opmærksomhed på at orientere mig og arbejde tværfagligt.

Derudover har det medvirket til at få almen didaktiske betragtninger gjort faglige og nærværende for de studerende. På seminarierne forventer vi lærere ofte, at syntesen mellem almen didaktik, pædagogik og psykologi og så fagfagene *automatisk* sker for de studerende, men det tror jeg ikke altid er tilfældet. Det er nødvendigt, at vi i et vist omfang bygger denne bro mellem fagene sammen med de studerende ved at eksemplificere fx almen didaktik med et fagfagligt indhold, så de kan se “deres undervisning i et dannelsesmæssigt fagperspektiv, hvorfra de kan se mening og perspektiv med det, de vælger at gøre.”⁵

Almen dannelse og valg af indhold i engelskundervisningen

Arbejdet med Klafkis teorier har medført, at hvor Stephen Krashen og andre forskere i sprogtilegnelse sædvanligvis figurerer i den dialog, der præger sprogundervisningen på seminarierne, ja, der er Wolfgang Klafkis navn nu næsten lige så gængs i min undervisning. Den primære årsag er, at det i den almene didaktik ikke blot er uddannelse, der er på dagsordenen, men også dannelse. Og denne nok så vigtige del af et barns skoleliv (eller en studerendes seminarieliv) finder vi ikke løsninger på inden for de enkelte fagfag – i hvert fald ikke *kun* og heller ikke nødvendigvis eksplicit.

Noter

1. Nogle af oplæggene blev til artikler i Graf & Skovmand 2004.
2. For en mere fyldestgørende uddybning af spørgsmålene se: Poulin 1999.

3. Klafkis nøgleproblemer omfatter: Spørgsmålet om fred; problemet med nationalitet, internationalitet, kultursærpræg og interkulturalitet; miljøproblemer; problemet om den hurtigt voksende verdensbefolkning; problemet om samfundsproducerede uligheder; forholdet mellem såkaldte I- og U-lande; farer ved og muligheder med IKT og medier; den menneskelige seksualitet og forholdene mellem kønnene; spørgsmålet om individuel identitetsdannelse. (Graf 2004, s.39).
4. Forelæsning af Bent Nielsen, tidligere rektor for Odense Seminarium i forbindelse med studiekredsen i kritisk-konstruktiv didaktik, bl.a. inspireret af artikelsamlingen Klafki (1977).
5. Graf 2004, s.11.

Litteratur

- Graf, Stefan Ting & Skovmand, Keld (red.): Fylde og form. Wolfgang Klafki i teori og praksis. Århus: Klim, 2004.
- Klafki, Wolfgang, Otto, Gunter & Schultz, Wolfgang: Didaktik und Praxis. Weierheim: Beltz, 1979.
- Poulin, Svend Erik: Menneskesyn, dannelsesteori, didaktik. Odense: Danmarks Lærerhøjskole, 1992. (PP-publikationsserie: 72)