

# Klasseværelset - et mødepunkt for fagdidaktik og almen didaktik



## Gerd Gabrielsen

Lektor, cand.pæd.  
Danmarks Lærerhøjskole

Vi sprog lærere må som alle andre omstille os, være fleksible; det er omtrent det eneste, vi med sikkerhed ved om fremtiden. Midt i en udvikling vi ikke kan overskue, skal vi fastholde en personlig og faglig identitet. Vi har som fagdidaktikere pligt til at bidrage til den faglige udvikling i skolen.

For tiden træffes flere og flere fagdidaktiske beslutninger på lokalt niveau. Det gælder økonomiske og rammemæssige prioriteringer, men det gælder også faglige prioriteringer, både når der er tale om projektarbejde, og når der er tale om arbejde i lærerteams eller udvikling af traditionelt fagdelt undervisning.

Hvorledes stiller vi os som fagdidaktikere i en lærings- og dannelsesdebat, hvor elevenes personlige tilegnelse af

fremmedsproget anses for lige så vigtig for elevens fortsatte faglige udvikling som de faglige informationer læreren eller lærebogen kan formidle? (Schultz Jørgensen 1995: 138). En debat hvor fagdidaktiske autoriteter stiller sig på samme side ved at lægge vægt på en udvikling af elevernes erfaringsbaserede „villighed og evne til at distancere sig fra konventionelle skole- og turistholdninger til kulturelle forskelle“? (Europarådet 1996:41).

Endelig er der spørgsmålet om, hvordan vi i de uddannelser, vi står for, forvalter det tværfaglige samarbejde mellem pædagogik, psykologi og fagdidaktik, hvilket efter min opfattelse er vigtigt for at sikre en kvalificeret almen- og fagdidaktisk udvikling.

## Europarådet 1996 - en udviklingsorienteret didaktik

I forbindelse med det problemfelt jeg har skitseret ovenfor, er det interessant at se på den fagdidaktiske rammebeskrivelse som Europarådet netop har udsendt som et første udkast (Europarådet 1996). Den har samme formål som de tidligere udsendte Tærskelniveaubeskrivelser, nemlig at etablere en baggrund og en fælles referenceramme for en fremmedsprogspædagogisk debat og udvikling i Europa - men formen er radikalt anderledes.

Hvor vi i de Tærskelniveauer, der blev udsendt i 70'erne og 80'erne, fandt hierarkisk opstillede specifikationer, som nærmest havde karakter af fagdidaktiske facitlister, er der i den nye rammebeskrivelse tale om debatoplæg, en række fagdidaktisk relaterede spørgsmål, som brugerne - fra nationale myndigheder til lærere og den enkelte elev - kan trække på i deres lokalt baserede fagdidaktiske beslutninger.

### Læringssyn og sprogsyn

Det fremgår indirekte, at den udfordring, det har været at skulle inddrage de østeuropæiske lande i et udviklingsorienteret samarbejde, har haft betydning for denne nyordning. Man har været i en situation, hvor de nye samarbejdspartnere ikke har kunnet acceptere en udefra påført teoretisk forståelsesramme, og hvor de har ønsket at fastholde de positive erfaringer, de har haft i deres hidtidige uddannelsessystemer. Der er således blevet udarbejdet en referenceramme, som både er

mere åben for berettigelsen af lokale prioriteringer og løsninger, end vi har set hidtil, og mere alment, demokratisk og individuelt orienteret i sit lærings-syn, som med et citat fra den danske dannelsesdebat synes at dreje sig „ikke kun om at gøre læreprocessen elevcentreret, men om selve vidensproduktionen og den indflydelse denne produktion har på dannelsesprocessen“ (Schultz Jørgensen 1995:138).

*„At bruge og lære sprog er to blandt flere handlinger, der udføres i en samfundsmæssig sammenhæng af en person, der som individ besidder og videreudvikler en række generelle kompetencer, i særdeleshed kommunikativ sproglig kompetence. Han eller hun trækker på disse kompetencer for at bearbejde tekster... Denne kontekstualiserede brug af generelle kompetencer, og i særdeleshed af kommunikativ kompetence, tilvejebringer feedback, som dernæst fører til modificering af kompetencerne.“*  
(Europarådet 1996:8).

Denne sproglige forståelsesramme er med små forskelle den samme som i folkeskolens læseplaner for sprogundervisning (Undervisningsministeriet 1995). Det, som er nyt, er således ikke de fagdidaktiske kategorier i sig selv. Det er derimod den ændrede og mere udviklingsorienterede holdning til brugerne af de givne rammeangivelser, herunder opfattelsen af hvem der potentielt er legitime brugere.

### Holdning til brugerne

*„Rammen sigter på at være vidtfavnende, åben, dynamisk og ikke-dogmatisk. Af*

*samme grund kan den ikke tage stilling til fordel for den ene eller den anden løbende teoretiske uenighed om, hvordan sprogtilegnelsen foregår og dens forhold til sproglæring; lige så lidt som den bør være udtryk for en bestemt tilgang til sprogundervisning. Dens rette funktion er at opmuntre alle, der som deltagere er inddraget i sprogundervisnings-/læringsprocessen, til at fremsætte deres eget teoretiske grundlag og deres praktiske fremgangsmåder så eksplicit og klart som muligt." (Europarådet 1996:81)*

Der er her tale om et praktisk og demokratisk orienteret fagsyn, ifølge hvilket fagdidaktiske beslutninger kan træffes på mange niveauer, centralt såvel som lokalt. Det gælder også den enkelte lærers valg i forbindelse med planlægning og gennemførelse af undervisning i klassen, og potentielt også - det ses ved understregningen af læringsaspektet - af den enkelte elev, der indgår i den fælles proces med sine egne prioriteringer og sin egen opfattelse af, hvad der skal læres.

Der er ikke nødvendigvis et simpelt én-til-én forhold mellem beslutninger, der træffes på politisk niveau, på læseplansniveau og i lærerens planlægning. Formidling af fagdidaktiske beslutninger er altid usikker, selv mellem lærer og elev: *"... lærerne lærer ikke nødvendigvis det, som lærerne underviser dem i..."* (Samme sted:83).

En udvikling af undervisningen vil derfor altid være afhængig af samarbejde / dialog de forskellige parter imellem. Det er ikke alene læreren (jfr. Krogh-Jespersen 1996:42) men også

eleven, der potentielt betragtes som didaktiker og medansvarlig for udviklingen.

### **Forskellige didaktiske niveauer?**

For mig at se er det i første række nødvendigt at overveje to centrale spørgsmål, hvis vi som fagdidaktikere i lærernes grund- og efteruddannelse skal kunne få hold på de problemfelter, jeg skitserede i indledningen:

- 1) Hvordan kan vi få adgang til og viden om de faktiske overvejelser og beslutningsprocesser, der ligger til grund for lærernes udførelse af undervisningen i klassen, og hermed om den didaktiske beslutningsproces på dette niveau?
- 2) Hvordan skal den fagdidaktik se ud, der kan kvalificere den videre udvikling af lærerens didaktiske proces i klassen?

I den engelske fremmedsprogspædagogiske debat har man i forbindelse med disse spørgsmål siden begyndelsen af 80'erne søgt at udvikle begrebet 'læreren som forsker'.

Tidligt i perioden havde man primært som mål at efteruddanne aktive lærere i forskningsmetodik, med henblik på gennem klasserumsbaseret empirisk forskning dels at skabe en bedre dokumenteret opfattelse af problemer i forbindelse med undervisningen (en forståelse af disse kunne i sig selv kvalificere lærerens arbejde i klassen), dels at lade de empirisk baserede analyser være udgangspunkt for en efterfølgen-



de, systematisk metodeudvikling (se f.eks. Nunan 1989, Allwright & Bailey 1991).

Senere forfattere går med reference til debatten om den refleksive lærer ind for, at man i den akademisk baserede fagdidaktiske forskning og uddannelse bør anerkende lærerens praktiske og reflekterede arbejde i klassen som et selvstændigt didaktisk niveau, med særlige praktiske og lokale hensyn, som ikke umiddelbart kan genfindes på det mere abstrakte akademisk-didaktiske niveau. Lærerens didaktiske beslutningskompetence skal anerkendes, fordi han/hun på dette niveau, dvs. i den praktiske situation i klassen, har en mere omfattende og en mere relevant baggrundsviden end den udefra kommende forsker (se f. eks. Clarke 1994, van Lier 1996:25-39).

### **Didaktik og lærerens beslutningskompetence**

Min egen holdning som udspringer af mine erfaringer med praktisk udviklingsarbejde er - i overensstemmelse med Clarkes og van Liers vurdering - at hvis jeg vil forstå, hvad der sker i klassen, og hvorfor det sker, må jeg i udgangspunktet respektere lærerens tænkning og hans/hendes vurdering af situationen.

Fagdidaktisk refleksion og handlen på dette niveau er for mig ikke bundet til regler for planlægning eller læseplans-tænkning, men knytter sig til praktisk problemløsning, hvor man kan søge svar både af almenpædagogisk, fagpædagogisk og almen menneskelig art:

*„Didaktik forstår jeg hverken som ren teoretisk eller som ren praktisk/empirisk disciplin, men som et konstruktivt område, hvor man reflektivt og kreativt søger efter løsninger på problemer, der opstår af det pædagogiske ansvar, som det daglige arbejde i skolen fordrer af læreren i omgang med børn og unge mennesker“* (Jacobsen 1996: 217).

For så vidt som vi som fagdidaktikere ønsker at fremme en udvikling i undervisningens praksis, kan vi i vores teoretiske udgangspunkt ikke tillade os at borttænke lærerens faktiske og subjektivt begrundede beslutningskompetence i klassen eller den diskurs, læreren og eleven indgår i i skolen. Hvis vi gør det, bliver vores tænkning luftig.

Og i den udstrækning vi ikke selv kender til lærerens eller den studerendes subjektive baggrund for de beslutninger, han eller hun tager, må vi som udefra kommende forholde os spørgende til disse forhold i en diskussion af undervisningens praksis.

Jeg mener derfor, at det er vigtigt, at jeg i samtale og diskussioner med læreren søger at fastholde for mig selv, at vi hver for sig er repræsentanter for adskilte diskursrammer, og at vi derfor er ligeberettigede. Vi kan have forskellige opfattelser af situationen, uden at den ene nødvendigvis har ret og den anden uret.

### **En udviklingsorienteret vejledningsstrategi**

Som praktisk orienteret reference-ramme har jeg brugt Handal og Lau-

vås' håndbog 'På egne vilkår. En strategi for vejledning med lærere', som jeg i sin tid fik anbefalet af kolleger i Norge. Den er skrevet som grundbog for praktikvejledning på grundskole- og gymnasieniveau i Norge. I engelsk oversættelse har jeg kunnet bruge den på kurser for lærere fra Østeuropa.

Den bygger på samme tænkning, som vi i dag almindeligvis anvender i læreruddannelser og inden for anvendt pædagogik såvel i Skandinavien som i de angelsaksiske lande, og som jeg bedst kan karakterisere ved at citere Stenhouse (1975):

*„De afgørende karakteristika ved den udvidede professionalisme, som er væsentlig for en velfunderet læreplansforskning og udvikling, ser for mig ud til at være:*

- *En følelse af forpligtelse til at stille spørgsmål ved sin egen undervisning som grundlag for udvikling;*
- *forpligtelse til og færdighed i at undersøge sin egen undervisning;*
- *tilskyndelse til at stille spørgsmål ved og afprøve teori i praksis ved at benytte disse færdigheder..*

*Hertil kan tilføjes som yderst ønskeligt, skønt det måske ikke er afgørende, en villighed til at tillade andre at observere ens arbejde - direkte eller gennem optagelser - og at diskutere det med dem på et åbent og ærligt grundlag“.* (Stenhouse 1975:144. Her efter Van Lier 1996:27).

Handal og Lauvås arbejder med tre kompetenceniveauer (teoriniveau, planlægningsniveau og praksisniveau) (Jvf. Dale 1989:44-45, Krogh-Jespersen

1996:45), som de dog kalder praksisniveauer. Det rummer efter min vurdering den pointe, at hvor kompetenceniveauer er det, man ideelt sigter efter i grund- og efteruddannelsen af lærere, er praksisniveauer det, som foreligger, det som vi kan diskutere og danne os en fælles opfattelse af.

Deres redegørelse omfatter forslag til en vejledningsmetodik, hvor begge parter i vejledningen eksplicit og helst skriftligt gør rede for deres overvejelser og praktiske visioner.

Sammenhængen med den angelsaksiske tænkning om 'læreren som forsker' består i, at det planlagte forløb betragtes som en praktisk orienteret udgangshypotese, som efterfølgende tages op og revideres i lyset af det, som reelt fandt sted, med konsekvenser såvel på det teoretiske niveau som på praksisniveauet.

### **Fagdidaktik, almen didaktik og praksis**

I traditionel forståelse - og jeg har ikke set denne grundlæggende anfægtet hverken fra almen- eller fagdidaktisk side i den aktuelle debat om seminariefaglighed - er didaktik som disciplin først og fremmest forbundet med en bestræbelse på at give de studerende indsigt i forholdet mellem faglig tænkning (pædagogisk, psykologisk og fagfaglig) og undervisningens mål.

Et samarbejde mellem almindidaktikere og fagdidaktikere ville - på dette plan alene - ikke føre til den påtænkte udvikling. En praksisorienteret udvikling forudsætter, at man løbende om-

sætter sine hypoteser i handling og reviderer dem i lyset af en opfølgende analyse af den stedfundne praksis.

Videre vil såvel analyse som revision af planlægningens tænkte forudsætninger skulle bygge på den enkelte lærers og skolens praktiske tænkning, for så vidt som planlægning altid sker som forberedelse til den enkelte lærers handling i relation til en bestemt elevgruppe, og for så vidt som det, der sker i klassen, er lærerens ansvar :

*„Dersom hun konfronteres med 'praktiske udsagn' kan en lærer ikke bare bedømme dem mod et videnskabeligt sandhedskriterium. Hun må også i lige så høj grad holde dem op mod et anvendelighedskriterium“.* (Handal og Lauvås 1983:36. Se også diskussionen hos Freeman 1996:107).

Jeg mener således, at et samarbejde mellem fagdidaktikere, almendidaktikere og praktikere med større udbytte kunne tage udgangspunkt i efterbearbejdelsen. På grunduddannelsen i forbindelse med de studerendes bearbejdning af praktikerfaringer, i efteruddannelsen i forbindelse med udviklingsarbejde.

Det samarbejde, der kan sættes ind her for at kvalificere lærernes didaktiske virksomhed, har mulighed for at drage fordel af samtlige samarbejdspartneres særlige viden. Det kan også, hvis vi er heldige, blive åbent og søgende og derved udbytterigt for de lærere / de studerende, der *„aktivt påtager sig at udvikle teoretisk indsigt og .. indgår i forpligtende forsøg på at forandre praksis i lyset heraf“* (Krogh Jespersen 1996:47).

Den diskurs, som opstår de tre parter imellem, vil i situationen være uforudsigelig, og den vil dreje sig om forløb, hvor såvel lærerens som de udefra kommende 'eksperter's forforståelse sættes på spil. Netop derfor vil den også kunne være udbytterig for alle parter.

For at vende tilbage til en sproglig forståelsesramme: Det, jeg foreslår, er, at vi i overensstemmelse med ovenstående - og så vidt jeg kan se i overensstemmelse med tænkningen bag Europarådets nye rammeplan, udnytter de muligheder, der ligger i at fokusere på det fjerde niveau i Dell Hymes' introduktion af begrebet 'kommunikativ kompetens', *„om (og i hvilken udstrækning) noget faktisk gøres, reelt udføres, og hvad udførelsen indebærer“* (Hymes 1971: 15-23).

## Litteratur

- Allwright**, R. & K. M. Bailey: Focus on the Language Classroom: An introduction to research for language teachers. Cambridge; Cambridge University Press, 1991.
- Clarke**, M.: The dysfunction of theory-practice discourse. i: TESOL Quarterly, Vol. 28 nr. 1, 1994.
- Dale**, E. L. (red.): Pedagogisk filosofi. Oslo; Ad Notam Gyldendal, 1992.
- Freeman**, D.: Redefining research and what teachers know. i: Bailey, K.M. & Nunan, D. (eds.): Voices from the Language Classroom: Qualitative research in second language education. Cambridge; Cambridge University Press, 1996.
- Europarådet**: Common European Framework of Reference for Language Learning and teaching. Draft 1 of framework proposal. CC-Lang (95) 5 rev. III. Council of Europe, Strasbourg, 1996.



**Handal, G. & P. Lauvås:** På egne vilkår. En strategi for vejledning med lærere. Oslo; Cappelen, 1983.

**Handal, G. and P. Lauvås:** Promoting Reflective Teaching: supervision in action. Milton Keynes: Open University Press, 1987.

**Hymes, D.:** Competence and performance in linguistic theory, i: Huxley R. & Ingram, E. (eds): Language Acquisition: Models and methods. London; Academic Press, 1971.

**Jacobsen, J. C.:** Skolen for livet. i: Jacobsen (red.): Spor - en antologi om almindannelse. Vejle; Kroghs Forlag, 1995. S. 198-228.

**Krogh-Jespersen, K.:** Fra praktiker til didaktiker. Om lærerarbejdets professionalisering. i: Mellem pædagogik og skole. Festskrift til Mogens Nielsen. Kvan, 1996. S. 37-48.

**Kramsch, C.:** The applied linguist and the foreign language teacher. i: Cook, G. & B. Seidlhofer (eds): Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson. Oxford; Oxford University Press, 1995. S. 43-56.

**Læseplaner.** Folkeskolens fag. Kbh.; Undervisningsministeriet, 1995.

**Nunan, D.:** Understanding Language Classrooms: A guide for teacher initiated action. London; Prentice Hall, 1989.

**Schultz Jørgensen, P.:** Skal skolen rives ned? i: Forskningsberetning 1995. Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole, 1995. S. 132-140.

**Stenhouse, L.:** An Introduction to Curriculum Research and Development. London; Heinemann, 1975.

**van Lier, L.:** Interaction in the Language Curriculum. Awareness, autonomy and authenticity. London; Longman, 1996.

**Woods, D.:** Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge; Cambridge University Press, 1996.

De engelske citater er på redaktionens foranledning foretaget af Michael Svendsen Pedersen.

#### ÆNDRINGER I LYSET AF DEN EUROPÆISKE INTEGRATIONS PROCES

„Desværre er timeantallet ikke tilstrækkeligt til „at den kulturelle dimension“ reelt kan opprioriteres.“

#### ÆNDRINGER I LYSET AF DEN EUROPÆISKE INTEGRATIONS PROCES

„Læreren er ved at blive gjort til tekniker, der skal betjene programmet mere end at tage vare på det levende ord.“

#### ÆNDRINGER I LYSET AF DEN EUROPÆISKE INTEGRATIONS PROCES

„Det er ikke kun sproglærernes opgave at udvide vores kendskab til andre lande/mennesker.“