

Humanistisk pædagogik



Arne Mørch

Cand.mag.
lektor, Midtfyns Gymnasium

For ikke lang tid siden faldt jeg ved en festlig lejlighed i snak med en ældre lærer. Talen kom herunder ind på livsholdninger. På opfordring fortalte jeg, at jeg havde megen kærlighed til den humanistiske livsholdning, hvortil svaret kom prompte: „Jamen humanisme er da ikke en særlig livsholdning. Vi er vel alle humanister“.

Hvad er humanisme?

Men humanisme er ikke hvad som helst. Når humanismen tager navn efter det latinske ord *humanus*, er det fordi mennesket tager sig selv alvorligt, dvs. tager ansvar for sine handlinger og sine værdier - uanset iøvrigt hvor usikre de nu ellers kan synes. Modsætningen til humanisme er dermed også klar. I de *autoritære* livsanskuelser lægges autoriteten *udenfor*

mennesket: i ideernes tågede verden, i den karismatiske gurus lommefilosofi - eller i Guds dunkle lommer. Denne modsætning mellem humanisme og autoritetsdyrkelse har forfulgt os lige siden antikken (jvf. Mørch, 1992).

Men vi har selv ansvaret for vores egne værdier, og hvert enkelt menneske har en værdi som deltager i den demokratiske værdifastsættelse. Mennesket - *homo* - er (om man så er tryk ved det eller ej) dermed også autonomt i den forstand, at det er sin egen dommer.

Det humanistiske menneske

Det humanistiske menneske er selvstændigt i den forstand, at det hele tiden stiller krav om selv at måtte tage stilling, og det er ansvarligt, fordi der til stadighed stilles krav til det om at svare på

omverdenens krav. Det lægger dermed heller ikke sit ansvar fra sig ved at acceptere uforståelige autoriteter, som påberåber sig eksklusiv direktoral visdom eller diverse rektorale åbenbaringer.

Hvis skolen skal kunne skabe et sådant autonomt menneske, må den udvise respekt for elevens verden. Den må vise forståelse for, at eleven er et menneske med muligheder for at finde en sandhed, der er større end skolens egen. Det betyder, at læreren fra en autoritetstro og passiv læring skal stræbe mod en dynamisk og aktiv læring, hvor eleven selv i så vidt omfang som muligt overtager ansvaret for sin egen indlæring. I stedet for opdragelse til afhængighed af autoriteter skal hverdagen handle om i selvstændighed selv at turde skabe sine egne værdier. Skolen er ikke til for fagenes eller for lærernes skyld, men for at give eleven mulighed for selv at overtage virkeligheden. Det kræver til gengæld, at opgaven tages alvorligt.

Det pædagogiske rum

I en humanistisk pædagogik mødes vi i alvor om et arbejde, og det betyder, at alle skal være med til at skabe et fornuftigt pædagogisk rum. Lad det være sagt med det samme: det betyder ikke noget med kadaverdisciplin, men enighed om rimelige rammer for et fornuftigt arbejde. Hvordan disse skal se ud, ligger der ingen retningslinier for. Jeg selv begynder skoleåret med at sige til eleverne, at indtil andet fornuftigt foreligger, skal vi have mulighed for at koncentrere os i timerne: ingen toiletbesøg, ingen kaffe fra kantinen, ingen

madpakker. Alle arbejder med det, som vi er samlet for at arbejde med. Så enkelt er det. Konsekvensen af at bryde arbejdsroen er dermed også enkel: Gå et andet sted hen! Du må selv vælge, hvad du vil. *Her arbejder vi*. Det er vigtigt at føle respekt for arbejdet.

Hvilken pædagogik skal vi bruge?

Når vi er kommet så langt (og det er såmænd slet ikke så svært endda) kommer vi til sagens kerne: *hvordan bærer man sig ad med at lære*. Det er jo derfor, vi er kommet sammen. Allerførst: det er eleven, der skal lære, og lige fra Dewey har man vidst, at *det er den, der arbejder, der lærer noget*. Det er sjældent, at elever får noget ud af at se en lærer arbejde. Derfor skal arbejdet også placeres der, hvor det hører hjemme: *eleven skal selv tage ansvar for sin egen læring*. Lærerens opgave bliver at hjælpe og støtte i elevens læringsproces. Eleven skal altså spørge læreren, ikke omvendt. Dermed må vi også forkaste den traditionelle lærerrolle, som Kaper i sin tid formulerede den: en spørgeteknik, hvor eleven hele tiden skal føle sig utryg. „Hver elev skal hele tiden føle sig usikker; blot et holdepunkt for en beregning er nok til at berolige det letsindige gemyt og føre tankerne ud i det blå.“ Kaper sammenligner den gode pædagog med en skarpskytte, som altid er opmærksom på, hvor geværet skal rettes hen. Eleven opfattes i denne pædagogik som et uansvarligt element, der altid skal holdes fast på opgaven. Eller som jeg har hørt en lærer sige det: „Eleverne skal hele tiden holdes i et jerngreb, ellers laver de ballade“. Derfor er det efter denne autoritære pæda-

gogik også ligegyldigt, om eleverne markerer eller ikke. Ingen må føle sig sikker, og ved *harpunmetoden* - det pludselige og uventede spørgsmål - sørger man for, at elevernes adrenalin til stadighed pumper løs. Men ingen elever kan holde 6-8 timer ud med et sådant adrenalinforbrug.

Udgangspunktet for en humanistisk pædagogik er derimod tilliden. Eleverne kan godt selv! Eksamenslæsningen afslører jo også, at elever som alle andre mennesker lærer et stof meget hurtigt, når ellers motivationen er til stede. Og vel at mærke, hvis de får lov til at arbejde selv. Det stiller krav til læreren om at turde holde sin kæft, når de andre arbejder. Ikke desto mindre er det det allersværeste for lærere. Vi får jo penge for at sige noget. Måske har vi også mest respekt for os selv, når vi selv styrer det hele. Dermed er vi ved den situation, som vi kender så godt, rammende formuleret af Karen Thygesen (Pædagogik og perspektiv, 1994):

„En dræbende og ganske udbredt kommunikationsform i undervisning går ud på, at læreren stiller et - måske temmelig langt - spørgsmål til hele klassen, hvorefter én elev svarer - kort, fæmælt og flimrende, og kun til læreren. Som så er klar med næste spørgsmål, som en anden elev kan besvare og få kvittering for. Og så videre. Det er det, vi i glade øjeblikke kalder klassesamtalen, og hvis hele timen forløber efter det mønster, går de fleste uoplagte derfra.“

En sådan lærer overlader intet til eleverne, formodentlig ud fra den overbevisning, at eleverne ikke kan selv. Men

selvfølgelig kan eleverne selv. Det er jo en gammel sandhed, at man føler ansvar, når man gives ansvar, og når elever får ansvar for egen læring, tager de det også. Dermed er de lærerroller, som Bjørgen (Bjørgen, 1994) kalder for skulptøren og entertaineren passé. Elever skal ikke formes, men udvikle sig, og en undervisningstime er ikke et show. I stedet skal læreren være træner og arbejdsleder, dvs. klargøre målet, præcisere stoffet, give feed-back, motivere og vise metoder og teknikker. Og så altså lære at holde sig i baggrunden, når eleverne arbejder. Det sidste er måske det allervigtigste.

Humanistisk pædagogik

Når man i øvrigt arbejder med humanistisk pædagogik, må man gøre sig klart, *hvorfor man overhovedet er sammen*. Det er ikke nogen autoritet udefra, der afgør timens indhold, men en accept af et fælles mål, fagligt som menneskeligt. I det trygge pædagogiske rum, hvor man er samlet om det fælles mål, må metoderne derfor også rette sig mod dem, det handler om: eleverne. Hvis læreren tør stole på eleverne, og give slip på den detaljerede styring af timen, er det min erfaring, at eleverne lærer en utrolig masse. For sprogtimens vedkommende betyder det, at eleverne - evt. i grupper - skal arbejde selv. De kan selv oversætte teksterne for hinanden, og de kan selv spørge læreren, hvis de har problemer. Når sproget skal indøves, kan det fx ske ved spørgsmål, som grupperne selv arbejder med, ligesom læreren kan sætte sig ved den enkelte gruppe og deltage i dens samtale. For at indøve

den rette intonation kan grupperne hver især have båndoptagelser med indfødte tale på. Også grammatik kan indlæres decentralt, hvis man sørger for at have decentralt materiale til dette brug - evt. øvelsesprogrammer på edb

Forudsætningen for alt dette er, at man i bredeste forstand indretter skolen på, at det handler om at give de bedste rammer om indlæringen. Når det er eleverne, det handler om, må vi også være rede til at se deres hverdag fra deres egen synsvinkel. På et normalt gymnasium har eleverne 5-6 fag om dagen i timer à 45 minutter. Under de vilkår kan man naturligvis ikke lære ret meget. Når vi selv arbejder derhjemme, har vi jo heller ikke et ur til at ringe for hvert 45. minut, hvorefter vi slipper alt for at gå videre til noget andet. Indlæring kræver tid, sammenhængende tid. Det er da også efterhånden almindelig accepteret, at der skal

ikke om minutter, men om fag og mennesker. Og et undervisningsmodul kræver et overblik: hvad skal vi lave og hvorfor? Vi må begynde med at være enige om, hvad vi vil.

Foreløbige erfaringer

Jeg har selv gennem flere år arbejdet med en humanistisk pædagogik, og fra 1994-95 har man på Midt fyns Gymnasium indrettet skemaet herefter for ca. halvdelen af lærerne. Det betyder store undervisningsmoduler og arbejde med en ny pædagogik (skoleklokken afskaffede vi for ca. 15 år siden). Da vi drøftede problematikken i foråret 1994, kom alle indvendingerne på bordet: man kunne ikke nå stoffet, eleverne ville ikke acceptere lektier til tre timer i træk, de ville tage frikvarter hele tiden etc. etc. - og så var der *dråbepædagogerne*: det er den daglige dosis, der gør det. Vi fik nyt syn på sagen ved at høre

erfaringer fra andre fynske kolleger, der netop i sprogfagene oplevede en betydelig større læringseffekt, når faget fik lov at markere sig i elevernes bevidsthed gennem et større samlet timeforløb. Jeg fik selv



Foto: Leni Dam

undervises i moduler à mindst 2 og helst 3-4 timer. Vi skal naturligvis heller ikke afbrydes af en skoleklokke, når de fleste selv har et ur. En time handler

for første gang mulighed for at undervise i latin efter disse nye retningslinier: tre timer i træk hver mandag, og så en uge mellem modulerne. Jeg ind-

rømmer: jeg var nervøs. Kan man overhovedet byde folk at have latin i tre timer?

Mine erfaringer har foreløbigt været overvældende positive. Eleverne har aldrig indlært stoffet så hurtigt som nu, og de reagerer alle ved entydigt at fortælle mig, at det er den helt rigtige måde at arbejde på. Timerne går således: først taler vi om, hvordan tiden skal struktureres og bliver enige om forløbet. Derefter arbejder alle i grupper ca. 1 1/2 time med en ny lektie (som altså ikke er gennemgået på forhånd). Jeg hjælper de grupper, som får problemer, ser med på de løsninger, som de har formuleret og retter de afsnit, som eleverne beder om at få rettet. Af og til går jeg min vej, for at eleverne ikke skal spørge mig for meget. De kan jo godt selv, og et spørgsmål til mig er ofte den nemmeste måde til selv at undgå at gøre arbejdet. Så ind imellem hygger jeg mig på gangene med at læse opslag, gå på skolebiblioteket eller samle materiale til en god historie. Undervejs i gruppearbejdet tager eleverne selv det frikvarter, som de vil have dér, hvor det passer ind i deres arbejde. Når jeg selv vil have 10 minutter i kollegers selskab, siger jeg: „Så nu tager jeg frikvarter“. „Fint“, siger eleverne og arbejder videre. Enkelte elever vil slet ikke holde frikvarter. De vil hellere blive færdige med arbejdet.

Den svage elev

I denne arbejdsform bliver der også tid til at tage sig af den enkelte svage elev. Er der flere svage, sætter vi os i en gruppe og får løst problemerne. Den

traditionelle overhøring løses ved at kigge med og svare på spørgsmål. Det er eleverne selv, der skal bede om at få deres arbejde kigget igennem, for det er jo dem selv, der har ansvar for egen læring. Ser jeg tilfældigvis fejl undervejs, retter jeg dem ikke automatisk. Først når eleven får problemer, er motivationen til stede. I øvrigt føler jeg også, at det ofte er aldeles demotiverende for en elev at få alle fejl rettet. Ofte er det bedre at blive gjort opmærksom på, at opgaven er *grebet rigtigt an*. Det handler jo ikke om nusseri på et skattekontor, men om indlæring af færdigheder og viden, og dertil kræves der ofte mere selvtillid og gåpåmod end fejlfrihed og akkuratse (jfr. Bjørgen, 1994, s. 28-29).

Kulturstoffet

Hvordan er det så gået? Hurtigere altså end sædvanligt, og med et forbløffende højt fagligt udbytte. De svage har fået mulighed for individuel undervisning, og alle har kunnet få kontrolleret deres arbejde, hvis de har bedt om det. Og så det allervigtigste: For første gang i mine mere end 20 undervisningsår har jeg fået tid til at arbejde med den romerske kultur i klassen. Og vi har tilmed haft god tid. En elev har fortalt os om Pompeji, vi har set på romersk arkitektur og vi har prøvet som gamle romere at ligge til bords under indtagelse af kaffe og the. Jeg har fortalt nogle af de gamle myter om Romulus og Remus, og vi har hørt om prins Paris' problemer med at få verdens smukkeste kvinde. Og så til det allerbedste: *Eleverne har ingen lektier for*. Hvis de ikke når hele stykket igennem på 1 1/2

time (hvad de fleste gør), behøver de ikke læse resten derhjemme, for det handler om i indlæringsfasen er jo ikke at læse et bestemt antal linier, men om indlæring af formlære og syntaks. De fleste læser da rent faktisk heller ikke hjemme, selvom enkelte har forklaret mig, at de lige tager grammatikken op 1-2 gange i løbet af ugen - og det er sikkert fornuftigt nok endda.

Moderne sprogundervisning er jo heller ikke kun arbejde med sproglig kommunikation. Også i kulturtimerne skal eleverne selv arbejde: Undersøge et sagsforhold, læse nogle tekster, kunne fortælle, hvad de har oplevet. Når jeg i sådanne timer har ladet eleverne selv fortælle, hvad de fik ud af nogle tekster, har jeg ofte undret mig over deres resultater. Eleverne finder jo det meste selv, og jeg kan kun give enkelte tilføjelser ud fra den viden og erfaring, som faget og årene nu har givet mig. Det handler altså ikke om, at eleverne skal gætte sig til, hvad jeg nu tænker, men at jeg skal give mig tid til at lytte til dem, når de fortæller hinanden og mig, hvad de selv har fundet ud af.

Kan det lade sig gøre?

Hvilke forhindringer er der for at gennemføre en sådan humanistisk pædagogik på skolen? Bjørgen udnævner (Bjørgen, 1994, s. 100-108) lærere og elever som de største barrierer. Formålsparagraffer, fagplaner, ministerium, direktorat etc. er normalt intet problem, det er i hverdagens traditioner modstanden findes. Mange lærere er godt nok frustrerede over deres hverdag: umotiverede elever, stress, tidnød

etc., men vælger alligevel at satse på rutinen. Også elever kan være bange for, at en ny pædagogik kan give en dårligere eksamen. Og senere på universiteterne er disse elever - der ikke har lært at arbejde selv - i øvrigt efter Bjørgens erfaring selv de største barrierer for pædagogisk nytænkning.

Det er min erfaring, at også danske gymnasielærere er nervøse for det nye. Under mine samtaler med kolleger på flere skoler har jeg hørt et utal af indvendinger, hvoraf de fleste nok mere er udtryk for utryghed end for erfaringer: de svage elever tabes, pensum nås ikke, der bliver disciplinære problemer etc. etc. De lærere, som føler sig utrygge, er ofte tilmed ganske gode til at argumentere for deres synspunkter, og får andre usikre med sig. Ny pædagogik betyder jo også en ny slags forberedelse, men hvor får man nye idéer fra, når der ikke er tradition i den danske gymnasieverden for at diskutere pædagogik? Dermed kan det også være noget af en uriaspost at være pædagogisk frontkæmper. Bjørgen siger det meget stærkt (Bjørgen, 1994, s. 20):

„Et tankekors for meg har det vært at belastningen kan bli så stor at den driver spesielt verdifulle medarbeidere ut av skolen“.

Jeg tror, at hvis humanistisk pædagogik skal lykkes, må man begynde langsomt: ikke med voldsomme hensigtserklæringer eller ambitiøse målformuleringer, men med at lave sin egen pædagogik om. Succesens rygter breder sig jo alligevel. Derefter kan man finde interesserede kolleger frem og arbejde på

at få indført rigtige modultimer - ikke kun dobbelttimer i ny og næ. Dobbelttimer har en tendens til at blive to enkelttimer i træk. Når man har tre timer i træk tvinges man til at tænke sig om. Flere og flere gymnasier afskaffer i øvrigt også nu skoleklokken (Mørch, 1993, s. 109-112).

Modstanden mod at lave noget om kan godt nok i begyndelsen synes meget massiv. Da vi således på Midtfyns Gymnasium fra skoleåret 1994-95 ønskede at indføre modultimer, var protesterne fra elevside markante og højlydte. Vi tog det roligt, gav eleverne en ordentlig orientering, og ved den efterfølgende afstemning blev resultatet: 90% stemte for den nye hverdag. Her i slutningen af oktober 1994 synes alle implicerede elever at være glade for forandringen. Enkelte klager dog over, at deres lærere ikke har ændret på den pædagogiske praksis.

At give los uden at lade stå til

En humanistisk pædagogik handler om som lærer at *turde give los uden at lade stå til*. En lærer ved noget, og skal respekteres for det. En elev har mulighed for at lære noget, og skal respekteres for at turde gøre det på sin egen måde. Dermed handler det også om som lærer at give eleven de bedste redskaber til egen læring: indlæring af metoder og teknikker, hjælp med formulering af mål, overblik over indlærings-situationen og tid nok til det hele. Og først og fremmest: en forståelse for, at læring ikke er lærerens ansvar, men

elevens egen mulighed. At ingen elev er helt fortabt uden en lærer, og at skolens mål er at give eleven de bedste redskaber til selv at danse sin egen livsdans. Eller som Malinovski siger det:

*Verden
er ikke en have, fortabt
uden gartnerens nåde.
Den er en dans
man ikke skal spænde ben for
men deltage i. Danseren
er den bedste gartner.*

Litteratur:

Bjørger, Ivar A. : Ansvar for egen læring: Den professionelle elev og student. Trondheim, Tapir, 1991.

Gleerup, Jørgen: Opbrudskultur . Odense, Odense Universitetsforlag, 1991.

Improving the Quality of Teaching and Learning. The PEEL Project ed. by John R. Baird & Jan J. Mitchell. Melbourne, The Monach University Printing Services, 1987.

Mørch, Arne: Det humanistiske Gymnasium. Svendborg, Mørch & Wagner, 1993.

Mørch, Arne: Du skal le og filosofere. Lyngby, Bogan, 1992.

Mørch, Arne: Hr. lektor Blomme eller bare „Blomme“. Om lærere og elever i skiftende gymnasiekulturer.
I: Gleerup m.fl.: Gymnasiets koder. Odense, Odense Universitetsforlag, udkommer forår 1995.

Pædagogik og Perspektiv. En gymnasial didaktik. Red. af Erik Damberg. Kbh., Munksgaard, 1994.