

Elevernes læring

Lærernes ansvar: Udvikling af elevautonomi

Interview med Leni Dam

Leni Dam har igennem et langt arbejdsliv advokeret for at inddrage eleverne i deres læreprocesser. Kimen til det blev lagt, da hun efter endt studentereksamen kom til England og fik arbejde på en privatskole i et par år. Her blev hun inspireret af engelsk pædagogik på »primary level«, hvor man efter hendes eget udsagn i bogstavelig forstand kunne se, at læring fandt sted. Denne synliggørelse af læring fik stor betydning i forbindelse med Lenis senere arbejde med at sætte eleven i centrum i sprogundervisningen i engelsk i mere end fire årtier.

I 2007 gik Leni på pension, men har fortsat sit virke som kursusleder og forfatter, hvor hun især uden for Danmarks grænser fortæller om elevernes læring og lærernes ansvar for at skabe læringsrum, hvor læring kan finde sted. Bergthóra Kristjánsdóttir og Elina Maslo har interviewet Leni om hendes professionelle liv med læring og det at holde fast i de pædagogiske idealer, som hun stiftede bekendtskab med på privatskolen i England. Da interviewerne mødte Leni, var hun lige kommet hjem fra IATEFL's (International Association of Teachers of English as a Foreign Language) årlige konference i Manchester, hvor hun netop havde holdt foredrag om en videreuddannelsesmodel udviklet i Greve Kommune/på Danmarks Lærerskole i begyndelsen af 1980'erne.



LENI DAM

Foredrags- og kursusleder. Koordinator for LASIG (Learner Autonomy Special Interest Group) inden for IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language) siden 2006.
lenidam@hotmail.com

I (INTERVIEWERE): Fortæl lidt om dit tidlige lærerliv, hvor du fik sat gang i et udviklingsarbejde om nytænkning i sprogundervisningen og elevers læring i Danmark.

L (ENI): Jeg fik lærereksamen i 1964. Efter tre år i Munkebo med undervisning i skolens almindelige fag startede jeg på Karlslunde Skole (Greve Kommune) i 1967 med undervisning i mine hovedfag, engelsk og matematik samt specialundervisning. Det sidste – altså specialundervisningen – har uden tvivl sammenholdt med oplevelserne fra England medvirket til min holdning til at se det enkelte barn og tage hånd om *den enkelte elevs læring*. I 1973 var jeg lærer for en meget uhomogen 7. klasse, som efter daværende regler skulle deles efter 7. klasse i A (almene) klasser og B (boglige) klasser. Jeg husker især to elever, der var bedstevener. Den ene havde mærkatet »svag« på sig, mens den anden havde »dygtig«. Jeg fandt det meget beklageligt, at de – efter reglerne – skulle i en A- og B-klasse. Heldigvis var der netop indført en forsøgsparagraf i folkeskoleloven (§ 64), der gav mulighed for *undladelse af kursusdeling* efter 7. klasse – altså, at der var mulighed for at sammenholde denne 7. klasse i det videre forløb. Jeg ansøgte og fik tilladelse til at iværksætte forsøget – også af skolekommissionen efter hårde sværdslag (den havde et konservativt flertal, der udtrykte: »Hvad med de dygtige elever?«). Samtidig blev jeg ugleset af Danmarks Lærerforening, der dengang forbød lærerne at undlade kursusdeling uden ekstra midler.

Udviklingsprogrammer giver nye muligheder i skolen

I: I fik altså ikke økonomiske midler til at gå nye veje?

L: Nej, der var ikke økonomiske midler tilknyttet forsøget. Til gengæld blev udviklingsarbejder fulgt og støttet af Folkeskolens Forsøgsråd bl.a. med hjælp til indsamling af data og vejledning i forbindelse med rapportskrivningen – et krav til forsøgets gennemførelse. Vi var kun fem skoler, der gik i gang med et 3-årigt forsøg (8.-10. klasse) med udelte klasser, heriblandt Statens Forsøgsskole. Resultatet blev en diger rapport med titlen »Undladelse af kursusdeling – hvad, hvorfor, hvordan«. Set i bakspejlet var kravet om rapportering godt, fordi vi på den måde fik vores erfaringer dokumenteret. Forpligtelsen til at skulle rapportere stillede også store krav om at reflektere over egen undervisning. Vi blev meget bevidste om, hvordan vi bedst kunne tilgodese den enkeltes behov og optimale udvikling – undervisningsdifferentiering. Dette var begyndelsen til udviklingen af

elevautonomi. Det lyder banalt, men i bund og grund handler det om nysgerrighed rettet mod spørgsmålet: Hvordan kan man etablere et læringsrum, hvor *alle* elever tilgodeses? Spørgsmålet har været en ledetråd i mit syn på læring i alle disse år.

- I: I har vel fået nye samarbejdspartnere i forbindelse med forsøget. I var fem skoler, og der var krav om kontakt til Undervisningsministeriet. Hvad betød det?
- L: Ja, jeg og mine kollegaer fik mange nye kontakter. Vores forsøg med undervisningsdifferentiering affødt af forsøget med udelte klasser åbnede døre for os. Selvfølgelig var det rundt omkring i Danmark, men der var også stor interesse på nordisk plan for arbejdet med udelte klasser. Fokus var på *principperne* i forbindelse med undervisningsdifferentiering. Det betød, at jeg og mine kollegaer skulle begrunde den faglighed, som vores principper hvilede på. Fagfolk på den tidligere Danmarks Lærerhøjskole (DLH) viste vores udviklingsarbejde stor interesse – især lektor i engelsk, Gerd Gabrielsen. Det var bl.a. på hendes initiativ, at jeg kom på sommerkurser i Lancaster om kommunikativ sprogundervisning under ledelse af to forskere Mike Breen og netop afdøde Chris Candlin. Indtil da havde jeg »kun« arbejdet med elevautonomi i overbygningen. Mit fokus var på elevernes muligheder for at sætte mål for deres læring. Men hvorfor vente til 8. klasse? Tilskyndet af Mike Breen startede jeg med elevautonomi i en 5. klasse i engelsk i 1981. Samme år som elevautonomi for alvor blev sat på dagsordenen i Europarådsregi. I samarbejde med Gerd Gabrielsen blev arbejdet i 5. klasse dokumenteret i en rapport »Beginning English – an experiment in learning and teaching«. Samtidig blev der med teknisk assistance fra DLH lavet en sort/hvid video af klassen med titlen »Beginning English«. Videoen viser forløbene af nogle »almindelige« lektioner, hvor man bl.a. ser eleverne dybt engagerede i arbejde med selvvalgte aktiviteter. Det var stort. I 1986 tog Gerd Gabrielsen også initiativ til den første konference i rækken af workshops under titlen »Nordic Workshop for developing learner autonomy« med deltagere, der arbejdede med autonomi, fra Norden såvel som andre dele af verden – Polen, Tyskland, Frankrig, Spanien, Irland, Hong Kong, Japan m.fl. Den 12. Nordiske Workshop fandt sted i København i efteråret 2015, hvor flere af de allerførste deltagere også var med.

Bottom-up-skoleudvikling – et vindue til verden

- I: Set med nutidens briller, hvor skoleudvikling i mange sammenhænge kan karakteriseres ved at være top-down-styret, er det interessant, hvordan det udviklingsarbejde, du beskriver, i den grad har læreren som den handlende aktør. Fortæl om, hvordan omverdenen blev bekendt med det udviklingsarbejde, der fandt sted på Karlslunde skole.
- I: I første omgang skete udbredelsen via konferencer og seminarer på nordisk plan. Men i 1979/1981 kom elevautonomi som sagt for alvor på dagsordenen i Europarådsregi. I forbindelse med Europarådets projekt nr. 12, »Learning and Teaching Modern Languages for Communication«, fandt en workshop sted i Gilleleje i 1986 under ledelse af Gerd Gabrielsen. Heldigvis var der brug for en praktiker, der kunne fortælle om konkrete klasserumserfaringer. Men størst betydning fik nok indlægget »Developing learner autonomy in a school context – a six-year experiment beginning in the learners' first year of English« udarbejdet sammen med Gerd Gabrielsen (Dam & Gabrielsen 1988). Artiklen udkom i Europarådets publikation *Autonomy and self-directed learning: present fields of application* i 1988 (Holec 1988). Jeg synes, at det er lidt interessant, at vores eget lille lokale »forsøg« – »Experiments in learning and teaching« – havde interesse i Europa-sammenhæng.
- I: Tilbage til Danmark. Hvad skete der så i Danmark?
- I: Et samarbejde mellem Greve Kommune, Danmarks Lærershøjskole og Lancaster Universitet blev grundlaget for en ny kursusform, der havde til formål at gøre lærere til aktionsforskere i deres egen undervisning jf. mit nyligt afholdte foredrag i Manchester. I begyndelsen kaldte vi det »Experiments in teaching and learning«. Udviklingen af kursusprogrammet er beskrevet i artiklen »The evolution of a teacher training programme« (Breen, Candlin, Dam & Gabrielsen 1989). Hovedingredienserne i programmet var og er: Oplæg og opstart ud fra lærernes egne baggrunde, periode med afprøvning af selv-opstillede planer i egen undervisning, opfølgning med evaluering af erfaringer ud fra medbragte klasserumsdata samt opstilling af nye planer for »næste skridt«. Kursusformen afspejlede det autonome klasseværelse. Udfordringen var og er, at lærere, der vil prøve noget nyt, vender tilbage til en skole med stort set udelukkende traditionel lærerstyret undervisning – og i Danmark skal man

ikke tro, at man er noget! Men nogen indflydelse har kurserne haft. Jeg møder stadig lærere, der siger: »Du kan tro, at jeg er glad for de ting, jeg tog med mig fra dine kurser«.

Efter at have været pædagogisk konsulent i Greve kommune i en kombinationsstilling, blev jeg ansat som pædagogisk konsulent på DLH i 1983 på deltid. Samtidig bibeholdt jeg mit lærerjob på Karlslunde Skole – også på deltid, hvor jeg havde kontakt med elever og deres forældre. Det var en stor styrke for mig som efteruddanner, at jeg selv var aktiv lærer. På det tidspunkt var der dels en afdeling på DLH, som forestod forskning og uddannelse på kandidatniveau, og dels var der afdelinger rundt omkring i landet, der forestod udviklingsarbejde og efteruddannelse. Jeg var ansat til at varetage skoleudvikling og efteruddannelse og havde i den forbindelse et fantastisk godt samarbejde med forskerkollegerne på DLH, der ud over de to engelsklektorer Gerd Gabrielsen og Kirsten Haastrup bl.a. omfattede Hans Lammers (tysk) og Niels Iversen (fransk). Man kan også nævne dansk som andetsprog i denne forbindelse, der blev udviklet som et fagpædagogisk område på DLH under ledelse af Jørgen Gimbel. Der var forståelse og interesse for at gå nye veje i sprogundervisningen både fra et forskningsmæssigt perspektiv og det praktisk-pædagogiske. Et sådant samarbejde er alfa og omega for ens egen udvikling.

Elevautonomi som drivkraft for læring

- I: Fortæl lidt mere om, hvad der gemmer sig bag de centrale begreber, som du anvender igen og igen: elevautonomi, undervisningsdifferentiering og elevstyret læring.
- L: Det handler meget om en bevidsthed om roller, elev- og lærerroller. Lærerne skal fokusere på læring i stedet for undervisning. De skal se læring med elevernes øjne, men eleverne skal være med. De skal medinddrages i deres egen læring, men det er lærerens ansvar at skabe læringsrum, hvor læringen kan finde sted. Processer skal synliggøres. Lærerne skal turde sige: »Det vil jeg prøve« og være fokuseret på processer. Det, aktionsforskning kan bidrage med, er at synliggøre processer henimod mål, hvor man kan tale om en bevægelse fra undervisningsmål til læringsmål. Både lærere og elever får rollen som aktionsforskere.

I dag taler man meget om evidens. Den dokumentation, der er kernen i at synliggøre læreprocesser, nemlig elevernes logbøger og portfolios, viser, at elevautonomi er en succes – en succes, der er

beskrevet i mange af mine artikler. Mine erfaringer med emnet, der er gengivet i Sprogforum i årenes løb, kan vel også siges at være dokumentation. Desuden skal selvfølgelig nævnes LAALE-projektet (Language Acquisition in an Autonomous Learning Environment), som gennemførtes i samarbejde med Lienhard Legenhausen i Tyskland i årene 1992-1997 med henblik på at dokumentere udbyttet af arbejdet i en autonom klasse. Resultaterne viser bl.a.: Eleverne bliver gode til sprog; til at bruge sprog; får et stort ordforråd; får øje på sprogenes form og funktioner. Projektet er indgående beskrevet i indtil flere artikler. Men udvikling af elevautonomi medfører meget mere end sproglige kompetencer. Det medfører bl.a. også, at elevernes selvværd øges – en nødvendighed, hvis man skal *turde* sætte mål. Det handler jo også om at synliggøre et nyt indhold. Elevernes livsverdener er forskellige, og den forskellighed skal frem i lyset. Lærerne kan ikke vide, hvad eleverne bringer med sig af erfaringer og viden. Derfor må deres livserfaring komme i spil. Lærerne må skabe rum for, at der spørges til noget, som man ikke vidste på forhånd. Hvis dette skal ske, er det vigtigt at inddrage eleverne i deres egen læring. Hvis en lærer skal lære det, skal der bruges tid på det. Det er en lang proces at lære at skabe sådanne læringsrum, og mit bedste bud på efteruddannelse af lærere er aktionsforskning. At lærerne bliver bevidste om trinnene i aktionsforskning: Planlægning, aktion, observation, og refleksion. De samme trin som eleverne skal kunne gennemføre i arbejdet med deres egen læring: planlægning, gennemførelse af planerne, evaluering, planlægning af næste skridt.

I mine oplæg på konferencer og i mine artikler folder jeg disse centrale begreber ud og viser eksempler på, hvad de betyder for praksis. For mig at se er elevautonomi den optimale form for undervisningsdifferentiering, som vores forsøg med udeladelse af kursusdeling i 70'erne viste. I dag ser vi forsøg på at differentiere ved hjælp af forskellige undervisningsaktiviteter, forskellige undervisningsmateriale osv., men alle disse tiltag er lærerstyrede. Det lykkes meget sjældent at få *alle* elever med. Elevautonomi, hvor eleverne selv er med til at vælge, hvor de skal have det læringsmæssige fokus, må være den optimale form for undervisningsdifferentiering. Det er eleven selv, der ved, hvad der er for let, og hvad der er for svært for ham eller hende. Lærerne kan aldrig ramme rigtigt uden at inddrage eleverne. Hvis det er for let, så taber du nogen. Hvis det er for svært, så taber du nogen. Nogle lærere vil spørge, om eleverne så ikke springer over der, hvor gærdet er lavest, sætter de sig nu nogle mål? Selvfølgelig gør de da det, de vil så gerne!

I: Hvis det er så enkelt, hvorfor sker det så ikke?

L: Ja, det er et godt spørgsmål. Et af problemerne efter min mening er, at lærerne ikke kan give slip på bogsystemer, der i bedste fald ikke gør noget godt for eleverne. Undskyld jeg siger det, men det dræber enhver form for kreativitet at skøjte fra den ene aktivitet til den anden, som eleverne ofte ikke kan se nogen som helst mening med, og som ikke *reelt* tager udgangspunkt i deres livsverden – inddrager deres identitet. For mig at se er det også et stort problem, at den tidligere engelskundervisning øjensynligt ikke har medført en reel ændring i undervisningsformen – den er stadig lærerstyret, og man tager fortsat ikke udgangspunkt i elevernes medbragte viden. Ej heller bevidstgør man eleverne om deres egen læring – en forudsætning for at kunne sætte sig mål. Hvis lærerne havde oplevet en klasse med motiverede og arbejdsomme elever – resultatet af elevautonomi – er jeg sikker på, at de ville sige, som en af mine kursister engang sagde: »I morgen vil jeg lave det hele om!« (Dam 1995). Jeg tænker også, at det må betyde noget i dag, at man på universiteterne ikke profilerer sprog. Jeg har fortalt, hvordan den gamle Danmarks Lærerhøjskole profilerede sprog med mange ansatte til opgaven. I er jo ansat på det, der var DLH, og hvordan er det i dag? Så vidt jeg ved, er det yderst sparsomt. Hvem skulle have troet, at udviklingen gik den vej? Hvor er gejsten henne? Mit bud er, at de sidste – efterhånden mange – års top-down-styring af hele udviklings- og undervisningssektoren inden for fremmesprogsundervisningen og nedskæringer er synderne.

Elevautonomi er at gøre eleverne parate til at tage ansvar for deres egen læring – det kan ikke ske fra den ene dag til den anden. Der vil være nogle elever, der slet ikke vil nå det i deres skoletid, men vi kan hjælpe dem på vej imod, hvad det vil sige at kunne stå til ansvar for sin egen læring. Desværre er lærere tilbøjelige til at sige »Det kan ikke lade sig gøre«. At udvikle elevautonomi er en lang proces både for lærere og elever. Eleverne skal forberedes på det, der skal læres, de skal blive bevidste om, hvad det indebærer, de skal prøve tingene, før de kan vælge. Man kan ikke bare smide dem ud i det og sige »Hvad vil du gøre?«. Som lærer skal man overveje alle de ting, der indgår i den komplekse proces at bevæge sig frem mod målet – at få eleverne til at sætte mål for deres egen læring, at tage ansvaret derfor og at blive gode sprogbrugere. Men det er svært. Min hovedtese er: Hold op med at tænke »Hvordan underviser jeg i dette eller hint?« men tænk »Hvordan støtter jeg bedst mine elevers læring?« Hvis det skal lykkes, så skal lærerne tro på det! Men det kan som sagt kun lykkes, hvis eleverne inddrages i processen.

En æresdoktor på verdensturné

- I: I 2004 blev du Leni udnævnt til æresdoktor ved universitetet i Kalmar i Sverige. Hvorfor bliver man belønnet med en æresdoktorgrad for sine pædagogiske idealer, og hvad har det betydet for dig, både i Danmark og i udlandet?
- L: Bortset fra at implementere nye veje i sprogundervisningen og udbrede erfaringerne dermed i hele verden gennem kurser og foredrag, så tror jeg nok, at det var min ret så omfattende skribentvirksomhed, der gjorde udslaget. Jeg følte udnævnelsen som en påskønnelse af mange års arbejde. Samtidig animerede den jo til, at dette arbejde fortsatte med endnu større styrke – og udbredelse. I den forbindelse har jeg mødt mange spændende forskere rundt omkring. Jeg bliver selvfølgelig glad, når den kendte motivationsforsker, Ema Ushioda, henviser til mit arbejde i sine værker.

- I: Du går på pension, men arbejdet med elevautonomi stopper ikke der. Du er en efterspurgt foredragsholder »world wide«, fx Kuwait, Dubai, Schweiz, Tyskland, Tyrkiet, Makedonien, Japan, Hong Kong – bare ikke i Danmark – eller begrænset.
- I: Ja, der er stor interesse på verdensplan for elevautonomi. Desværre er interessen i Danmark begrænset, selv om nogle få, fx en ung kollega Frank Lacey, gør deres for at udbrede konceptet herhjemme. Jeg bliver af og til bedt om at holde kurser i forbindelse med dansk som andetsprog, hvor idéen om at inddrage kursisterne i deres egen læring er oplagt.

Et lyspunkt er, at det ser ud til, at unge mennesker såvel i Danmark som i udlandet tiltales af principperne i forbindelse med udvikling af elevautonomi. Hvis der skal ske en reel ændring i Danmark, skal der ske en ændring fra top-down-styring til en inddragelse af lærerne i deres egen læring (aktionsforskning). Der skal afsættes midler til en efteruddannelse, der er baseret på en udvikling over tid. Der skal igen skabes tillid til lærerne og deres formåen. I læreruddannelsen skal der ikke kun snakkes om elevautonomi – der skal *undervises* efter principperne.

- I: Der er jo sket et paradigmeskifte i undervisningen fra indholdsstyring til målstyret undervisning. Hvilke muligheder byder sig til med målstyring i forhold til elevautonomi?
- L: Målstyring passer fint ind med elevautonomi, hvis det sker i samarbejde mellem elever og lærere. Det er eleverne, der skal sætte målene i samarbejde med lærerne. Læreren tager fejl, når han eller

hun tror på, at der er kaos, og børnene bare kan bestemme det hele. Det er det jo ikke. Læreren skal selvfølgelig tage udgangspunkt i undervisningsmålene og formidle disse videre til eleverne. Undervisningsmålene er udgangspunkt for elevstyret læring. Udvikling af elevautonomi er jo selve processen med at komme fra undervisningsmål til læringsmål – en proces, der støtter livslang læring.

Litteratur

- Breen, M., Candlin, C., Dam, L. & Gabrielsen, G. (1989). The evolution of a teacher training programme. I: Johnson, R. K. (red.), *The Second Language Curriculum* (s. 111-135). Cambridge: CUP.
- Dam, L. (1995). *From theory to classroom practice*. Karlslunde: Askeladden.
- Dam, L. (2010). Developing Learner Autonomy with Adult Immigrants: A Case Study. I: B. O'Rourke & L. Carson (red.), *Language Learner Autonomy – Policy, Curriculum, Classroom* (s. 79-102). Bern: Peter Lang.
- Dam, L. & Gabrielsen, G. (1988). Developing learner autonomy in a school context. I: H. Holec (red.), *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application* (s. 19-30). Strasbourg: Council of Europe.
- Holec, H. (red.). (1988). *Autonomy and self-directed learning: present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Legenhausen, L. (2001). Discourse behaviour in an autonomous learning environment. *AILA Review*, 15, 56-69.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning & Teaching*, 1(1), 14-29.
- Ushioda, E. (2006). Motivation and autonomy in language learning. I: M. Kötter, O. Traxel & S. Gabel (red.), *Investigating and Facilitating Language Learning* (s. 283-296). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Der er flere henvisninger at finde om elevautonomi under Godt Nyt på s. 90.