

Årsfest 2004

Nye mastere og nye lektorer

Gymnasiepædagogik
Nr. 52. 2004

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 52

December, 2004

Redaktør: Erik Damberg (DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

E-mail: erik.damberg@dig.sdu.dk

Udgivet af

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 700

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-055-7

Indhold

Velkomst	5
<i>Finn Hauberg Mortensen</i>	
Hvorfor masteruddannelser til gymnasieområdet?	11
<i>Hans Stige Hansen</i>	
Sprogtilegnelse og fremmedsprogsundervisning – nye perspektiver?	17
<i>Anne Jensen</i>	
Didaktisering af fag	33
<i>Ellen Krogh</i>	
Uddannelse mellem tradition og konstruktion	43
<i>Lilli Zeuner</i>	

Finn Hauberg Mortensen

Velkomst

Ærede dekan, mine damer og herrer!

Hjertelig velkommen til »Ny forskning – Nye mastere i gymnasiepædagogik«!

Tonerne fra Erik Bachs fanfare for DIG har lagt sig, og vi er nu samlet for at fejre de 45 nye Masters i Gymnasiepædagogik, der er uddannet i 2004, dels de 30 nye masterstuderende, som nu går i gang med uddannelsen. Af disse har 14 valgt underviser- og 16 ledelseslinjen.

Med årets afsluttede mastereksaminer – fordelt med 11 ved vinter- og 34 ved sommereksamen – er det samlede antal af MIG'er oppe på 138. Det er et resultat, som der er al mulig grund til at glæde sig over. Der er imidlertid også grund til at pege på, at der vil være plads til mange flere i de gymnasiale uddannelser, som både står over for et generationsskifte og en omfattende reform. Hvis man fordelte de nu uddannede jævnt – bare over de skoler, der uddanner til studentereksamen, eller stx, som det skal hedde – vil der ikke engang være nok til én master pr. skole. Ser man antallet af masters i forhold til det samlede antal af gymnasiale uddannelsessteder, er der næppe nok til at dække 25% af disse. Hvad rekrutteringsmønstre angår kan vi konstatere, at erhvervsskoleområdet er i stigning, mens gennemsnitsalderen for de studerende er dalende. Begge dele er der grund til at glæde sig over, for det tyder på, at det i de kommende år er muligt at nå længere med en uddannelse, som ikke kun var en enlig svale båret af et længe opsparet behov.

Selv om enkeltpersoner og institutioner kan have rigeligt op at gøre med at dække de mere kortsigtede behov, der opstår i en overgangstid, er jeg sikker på, at man vil være opmærksom på de fordele mht. videndeling og økonomi, der ligger i, at man på de enkelte skoler

råder over de særlige professionelle kompetencer, som masteruddannelsen giver. Masteruddannelsen er som bekendt ny. Den er som landets eneste skræddersyet til de gymnasiale uddannelsers behov, den er resultat af langvarige udviklingsarbejder, om også har involveret ledere og lærere fra den gymnasiale sektor, uddannelsen er nu ved at have fundet sin form, men den er bestandig under evaluering og optimering. På DIG har vi været begejstrede for den modtagelse, som uddannelsen har fået. Vi har også noteret med glæde, at vore studerende og kandidater har fået konkrete muligheder for at sætte deres nye viden på arbejde. Mange har fået nye hverv, en del har fået en skole at være rektor for. Vi tror ikke, at det er vores skyld, at det er gået dem godt, men vi tror på den anden side, at vi har et medansvar.

»Übung macht den Meister« var engang motto for tyskundervisningen. Flid og møjsommeligt erhvervet rutine er stadig en nødvendighed. Og her ligger et af tidens store pædagogiske problemer begravet, for hvem gider kede sig i dag. Bortset herfra er det i dag næppe nok at øve sig. Repetition kan som bekendt også indebære, at vaner gror fast og kreativitet forsvinder, således at øvelsen fører bort fra og ikke hen til erkendelse og kompetence. Masteruddannelsen handler kun sekundært om, at de fagligt dygtige og pædagogisk velfungerende lærere skal blive bedre til at undervise i deres fag. Primært drejer det sig om at de – netop som dygtige undervisere i og på tværs af fag – systematisk og på et højt vidensniveau kan varetage en række særlige funktioner på en skole. Disse funktioner afspejler sig i de fem specialiseringer, som var overskrift på masteruddannelsens grene: Almenpædagogik, Fagpædagogik, IT-pædagogik, Vejledning og Ledelse. I den nye version af masteruddannelsen, der blev sat i søen i efteråret 2003, er tankegangen den samme. Her har vi samlet specialiseringerne i to spor, Undervisning og Ledelse, svarende til hovedfunktionerne på skolerne. Inden for disse spor er det da muligt at foretage yderligere toning. Der er fremlagt brochurer for den nye uddannelse, for jeg går ud fra, at I, her tilstedeværende, vil være gode og troværdige ambassadører på jeres skoler og hvor I ellers møder kollegerne. Jeg takker på forhånd for hjælpen. Der er endnu plads til nogle stykker i år!

På en dag som denne kan det være passende at bruge et par minutter på den historie, der ligger bag masteruddannelsen på DIG, og som I, hvad enten I er nye kandidater eller studerende på ud-

dannelsen, er medbærere af: Vi skal tilbage til november 1996, Hvor Undervisningsministeriet nedsatte et udvalg vedr. efteruddannelse af gymnasie- og hf-lærere under forsæde af den daværende direktør Uffe Gravers Pedersen. Medlemmerne repræsenterede amter, ledere, lærere, ministerium og forskningen. Opgaven var at bevare fordelene i det eksisterende efteruddannelsessystem, men først og fremmest at designe et nyt, samtidig med at flere betydningsfulde krav af mere praktisk karakter skulle opfyldes. Paradigmeskiftet lå i, at udvalget kunne stille forslag til sikring af sammenhængen mellem efteruddannelse, udviklingsarbejde og forskning.¹

Af udvalgsrapporten fremgår, at de eksisterende kursustyper måtte suppleres med længerevarende, forskningsbaserede forløb. Spørgsmålet var, hvorledes den relevante forskning kunne tilvejebringes i samspil med udviklingsarbejder på skoler, i amter og i ministerielt regi, således at det hele kunne give efteruddannelsen ny grokraft. I den sammenhæng var det vigtigt at undersøge, om – og i givet fald hvorledes – universiteterne kunne bidrage til efteruddannelsen af den store andel af deres kandidater, som havde fundet virke i gymnasiet og hf.

Flere af udvalgets anbefalinger vedrører forskningsbaseret undervisning. Fremhæves bør forslaget om, at der til supplement af de velkendte kurser med deres ansvarsfordelinger mellem faglige foreninger, amter og ministerium etableres en landsdækkende så vidt muligt forskningsbaseret undervisning. Den skulle arrangeres i samarbejde mellem universiteter og faglige foreninger via et særligt kontaktorgan for hvert gymnasiefag. Det foreslås videre, at »det nyoprettede Gymnasiepædagogisk Center ved Odense Universitet« specielt skulle tage sig af at udvikle og gennemføre efteruddannelseskurser, »som kan indgå i og følge op på den teoretiske del af pædagogikum, og som løbende ajourfører lærernes almentpædagogiske og fagdidaktiske kompetence.« (s. 7)

Det nævnte center var foreslået 1997 af daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen som led i indsatsen for at styrke læreprocessforskningen og oprettet under navnet Dansk Institut for Gymnasiepædagogik i oktober 1998 af Syddansk Universitet. Udvalget anbefaler i sin rapport, at det nye instituts kurser skal være »forskningsbaserede og knyttet til forskeruddannelsen på området.« (s. 7).

Til udvalgsrapporten var som bilag tilføjet et »Notat om uddannelse

af skoleledere«, udarbejdet af Gymnasieskolernes Rektorforening i samarbejde med Inspektorforeningen og Forstanderforeningen for VUC. Bilaget var et signal om, at ikke blot lærere, men også ledere havde behov, og at nyordningen af området måtte overskride en mere snæver forståelse af efteruddannelse for også at berøre videreuddannelsen.

Målet med pædagogisk forskning må være optimering af den enkeltes uddannelsesmuligheder og af samfundets vidensomsætning. Det kan kun nås, hvis den viden, som forskningen udvikler, vurderer og forvalter indbygges i den undervisning, som foregår. Vi må kunne bruge resultaterne af de forsøg, der foregår, ligesom vi bør have adgang til at drage nytte af den forskning, som finder sted herhjemme og i de lande, vi kan lære mest af. Konkret stiller dette krav om, at undervisningen i øget grad bliver forskningsbaseret, også når det gælder den pædagogiske dimension.

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik søger at leve op til dette mål gennem spydspidsprojekter både af fagdidaktisk og almenpædagogisk art. De fastansatte varetager en række større, individuelle forskningsprojekter og har desuden involveret sig selv og nogle projektmedarbejdere i en stribe rekvirerede udviklings- og evalueringssarbejder samt i etableringen af en læremiddelforskning. Instituttet har siden sommeren 1999 drevet en forskerskole, som har sat ca. 30 ph.d.-forløb i gang på fuld tid. De fleste af disse forskerspirer er velmeriterede gymnasielærere, men vi har også rekrutteret unge kandidater til projekter, der gjorde det oplagt. Hvis man tæller instituttets faste stab med, har vi siden 1999 uddannet 10 ph.d.'er, hvortil kommer, at en fast ansat har erhvervet doktorgraden. Inden for det kommende halvår venter vi, at yderligere 6 har afleveret og forsvaret deres Ph.D.-afhandling.

Sideløbende hermed – og befrugtet af instituttets forskning – varetager vi på landsplan undervisningen på teoretisk pædagogikum for alle kommende lærere i det almene gymnasium og hf. Her har vi pr. år 4-500 kandidater, og desuden har gennem de foregående år i alt ca. 1800 gennemført vejleder- eller studievejlederkurser ved instituttet. I 2004 er vi kommet godt fra start med vores efteruddannelsesprogram i relation til reformen. Der er nu tegnet kontrakter med et stort antal skoler og enkelte amter, men vi har plads til flere i ordrebogen for det kommende undervisningsår.

Disse uddannelsesaktiviteter har til hensigt at støtte og udvikle den gymnasiale undervisning. Det gælder naturligvis også Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik, som giver frontløbere blandt ledere og lærere fra alle fire gymnasiale uddannelser en helt ny mulighed for en omfattende, forskningsbaseret og professionsorienteret uddannelse. Den er forbeholdt landets uddannelsesmæssige elite, idet der kun rekrutteres lærere i de gymnasiale uddannelser med pædagogikum og mindst tre års undervisningserfaring. Sådant en flok er og skal være kritiske. Helt nemme at undervise er de ikke! Uddannelsen bygger på og inddrager lærernes og ledernes professionelle erfaringer, men det er ikke nok at invitere til gensidig udveksling af erfaringer. Der må forskningsbaseret undervisning til. Derfor er det et krav til underviserne, at de både formelt og reelt har forskningskompetence.

Gennem de senere år har det været muligt at skaffe bevillingsmæssige forudsætninger for at styrke DIG's forskningsmiljø. Ud over temaer knyttet til eleverne, deres kultur og deres læreprocesser dækker vi andre almenpædagogiske problemstillinger knyttet til skolen som organisation. I tillæg hertil er det en vigtig forskningsmæssig opgave at bidrage til at udvikle forskningen i de enkelte fags og faggrupperingers didaktik. Vi har der en særlig opgave, fordi lærerens adkomst til at befinde sig i klasseværelset er faglig viden, og fordi vi er en del af et universitet og et universitetssystem, der uddanner kandidater i denne faglighed, således at nogle af dem kan rekrutteres som lærere i fremtidens gymnasiale skole. Det er derfor en stor glæde for mig, at vi i dag kan byde på korte forelæsninger ved vore tre nyeste fagdidaktiske forskere, der hver i sær vil give os et indblik i deres felt. Lektor Anne Jensen vil tale om nye perspektiver i fremmedsprogsfag og sprogtilegnelse, lektor Ellen Krogh vil tale om didaktisering af fag og lektor Lilli Zeuner vil drøfte forholdet mellem uddannelse som konstruktion og tradition.

Inden disse tre indledningsforelæsninger, er det mig en stor glæde at give ordet til formanden for censorkorpset ved masteruddannelsen, direktør Hans Stige Hansen fra Storstrøms Amt. Han vil diskutere nødvendigheden af at have masteruddannelser i tilknytning til de gymnasiale uddannelser.

Som afslutning vil jeg sige tak og til lykke til årets kandidater og

deres familier. Jeg ved, at det gennem årene har været en hård tårn, men jeg er sikker på, at I vil fortsætte jeres pionervirksomhed.

Tak for ordet og velkommen til Hans Stige Hansen.

Noter

1. *Rapport om efteruddannelse af gymnasie- og hf-lærere*, Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, november 1998.

Hans Stige Hansen

Hvorfor masteruddannelser til gymnasieområdet?

Tak for invitationen til at tale her i dag.

Jeg er i programmet annonceret som formand for censorkorpset. Det er jeg også, men jeg er derudover direktør for Uddannelses- og kulturforvaltningen i Storstrøms Amt. Jeg nævner det ikke af forfængelighed, men fordi jeg har opfattet det som min opgave at tale om masteruddannelsen set ud fra en aftagervinkel, det vil bl.a. sige som amtslig arbejdsgiver.

Jeg vil dog ikke kun fokusere på aftagervinklen i forhold til de 4 gymnasiale uddannelser, men også på de perspektiver, som masteruddannelsen generelt kan betyde i forbindelse med kompetenceudvikling og hvis man er rigtig stor i slaget måske endda for den regionale udvikling i Danmark.

Titlen på mit oplæg er »Hvorfor masteruddannelser til gymnasieområdet?«

Og hvorfor er det nu egentlig så vigtig med masteruddannelser på gymnasieområdet – kunne alle arbejdsgivere på de gymnasiale uddannelser ikke blot være ligeglade og sige: »Nej, behøver vi nu også springe med på den stadig omsiggribende masterbølge? Kan vi ikke bare fortsætte som hidtil og lade disse i forvejen højtuddannede medarbejdere tage de fagspecifikke kurser, som de altid har fået?«

Nej, vil mit svar være. Vi kan ikke fortsætte i industrisamfundets spor, når vi befinder os i vidensamfundets komplekse og foranderlige virkelighed.

Det er vigtigt at sige, at det ikke er nok blot at fortsætte ad allerede trådte stier! Med det mener jeg naturligvis ikke, at tidligere gjorte erfaringer nu pludselig ikke kan bruges til noget. Det både kan og skal de selvfølgelig. Lidt floskelagtigt kunne man måske sige, at nye

udfordringer kræver nye svar. Jeg tror imidlertid, at gymnasiale masteruddannelser er en del af svaret på de kolossale udfordringer og krav, vi stilles over for i uddannelsessystemet.

De spørgsmål, vi stiller, bestemmer, hvad vi finder.

Det, vi finder, bestemmer, hvad vi taler om.

Det, vi taler om, bestemmer vores billede af fremtiden.

Vores billede af fremtiden bestemmer, hvad vi når.

»Øvelse gør ikke Master«, skrev Finn Hauberg Mortensen i 2001 i Undervisningsministeriets tidsskrift *Uddannelse*. »Flid og møjsommeligt erhvervet rutine er stadig en nødvendighed«, fortsatte han og konkluderede: »(m)en øvelse er næppe nok. Vi skal også vide noget mere og gøre noget andet.« Det andet, der skulle og skal gøres, var forskningsbaseret efter- og videreuddannelse for lærere og ledere på de gymnasiale uddannelser. Jeg kunne ikke være mere enig. Det drejer sig også om at blive bedre til at bruge sin viden sammen med andre.

Forskning er en måde at tematisere praksislæring.

Forskning medvirker til

- at kvalitetssikre professionen
- at sikre videndeling
- at sikre dokumentation.

Videnssamfundet kan vel beskrives som en megatrend. Men hvad er det så mere konkret, som gør, at flere lærere og ledere i de gymnasiale uddannelser bør tage en masteruddannelse?

Ja der er vel nærmest tale om en form for kædereaktion:

Samfundsudviklingen stiller:

- nye krav til eleverne, som stiller
- nye krav til lærerne, som stiller
- nye krav til ledelserne, som stiller
- nye krav til lærerne, som stiller
- nye krav til eleverne, som ...

Gymnasiereformen, som træder i kraft om et års tid, betyder f.eks. at den enkelte lærer i langt højere grad end nogensinde tidligere skal

fungere som en del af et lærerteam, som selv udvikler, tilrettelægger og gennemfører undervisningen inden for de studieretninger, som også indføres med reformen. Her tror jeg, at den masteruddannede har en væsentlig rolle at spille, f.eks. som tovholder på projekter og studieretninger på skolerne.

Som også EVA's rapport *Pædagogisk ledelse og ledelsesredskaber i det almene gymnasium* vurderer, så vil gymnasiereformen betyde øgede krav til gymnasieledelsernes ledelse af pædagogiske processer, men også øgede krav om uddelegering af ledelseskompetencer til selvstyrende teams, som selv styrer de pædagogiske processer.

Læg så dertil de store krav om strategisk ledelse, som strukturreformen vil stille især ledelserne i det almene gymnasium overfor. EVA's rapport paralleliserer til udviklingen på det erhvervsgymnasiale område, hvor lederrollen igennem de senere år er professionaliseret betydeligt. På det almene gymnasium har ledelserne først og fremmest koncentreret sig om det taktiske og mindre om det strategiske niveau. Hvordan skulle det næsten også kunne være anderledes, kan man spørge? De almene gymnasierne har været drevet af amterne, som har udstukket rammerne for deres virke. Det har mange steder været en bragende succes, men med strukturreformen rykker gymnasielederne helt frem i skudlinien.

Det stiller krav om strategisk tænkning og at være andet end blot »den første blandt ligemænd«.

Jeg er imidlertid ikke i tvivl om, at netop masteruddannelser i gymnasiepædagogik og ledelse er blandt de væsentlige redskaber, som kan klæde både lærere og ledelser på til at håndtere pædagogiske processer, selvstyrende teams og strategisk ledelse.

Kravene til vidensindhold stiger markant. Derfor er der heller ikke tvivl om, at uddannelsessektoren vil have stigende betydning som dynamo for vækst og velfærd.

Der kan dog være en risiko for, at det bliver en dynamo, som højst kan producere strøm til en nefa-lygte, hvis ikke gymnasierne formår at udvikle nogle kulturer i retning af større åbenhed og dialog med andre aktører.

Sagt på en anden måde. Den viden ungdomsuddannelsessektoren repræsenterer rækker næppe i sig selv til at fungere som dynamo for vækst ud over gymnasierne selv, hvis ikke medarbejdernes viden løbende genereres og udvikles i samspil med andre aktører. DIG f.eks.

Jeg tror imidlertid, at det er vigtigt, at både Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, aftagerne og masterkandidaterne er opmærksomme på en række ting:

DIG bør hele tiden være opmærksom på at tilpasse deres tilbud til de krav, som gymnasiesektoren stiller, herunder også være på forkant af udviklingen. Jeg kunne f.eks. godt tænke mig, at masterstuderende på undervisningslinien blev klædt bedre på til at sidde for bordenden – altså til at planlægge og styre de pædagogiske udviklingsprocesser, som både masteruddannelse og gymnasiereformen lægger op til. Det vil sige, give de de masterstuderende nogle konkrete redskaber til teamarbejde og – som supplement til klasserumspædagogikken – fokusere lidt på »lærerværkspædagogikken.« Det er vel næsten ofte her, de største udfordringer ligger!

Masterkandidaterne skal være en accepteret del af gymnasiernes dagligdag.

Aftagerne bør have en vision og lægge en strategi for, hvordan man vil anvende masterkandidaterne på skolerne, så resultatet ikke bliver en flok skuffede kandidater. Her må vi nok erkende, at der er noget, som aftagerne skal arbejde på at blive bedre til. Masteruddannelser er ikke kun personlig udvikling for den enkelte – det er skoleudvikling! Det kræver en ny tænkning og måske reelt en anden kultur i gymnasiesektoren. En ændring væk fra »den privatpraktiserende lærer«, som det også ses med gymnasiereformens lærerteams.

Masterkandidaterne skal nok også turde lidt mere. Turde påtage sig en anden rolle på skolen. Turde stikke næsen frem med fare for også at blive upopulære en gang imellem. I kan noget, som de andre ikke kan! Det skal I ikke være bange for at vise!

Henrik Nordbrandt: »Det er de, som vil over på den anden side, der bliver brobyggere«.

Masteruddannelser til gymnasieområdet skal naturligvis først og fremmest gavne gymnasieområdet, dvs. gavne kvaliteten af den samlede opgaveløsning i forhold til elever og det omgivne samfund. Jeg tror imidlertid også, at masteruddannelserne kan have et andet perspektiv, som har et lidt bredere sigte på uddannelsesområdet.

Jeg tænker f.eks. her på vejledningsområdet, hvor jeg bl.a. på Lolland, Falster og Sjælland ser, at mastere og masterstuderende får lederstillinger på de nyoprettede kommunale vejledningscentre til ungdomsuddannelser (UU'er) og regionale vejledningscentre til

videregående uddannelser (LUE-centre). Det synes jeg er flot og bestemt ikke tilfældigt. Ud over de personlige kvalifikationer tror jeg, at masteruddannelsen i høj grad har været medvirkende til denne udvikling.

»Videncenter« er jo et af tidens modeord. Et modeord, der ser ud til at komme mere og mere kød på. Ikke mindst i de store dele af uddannelses-Danmark, der ligger uden for de store universitetsbyer. Her spiller opbygningen af videncentre en stadig stigende rolle. Der er her i høj grad tale om regional udvikling for den del af Danmark, som ingen universiteter har, men som ønsker at byde de store uddannelsesbyer konkurrence. Undervisningsministeriet har fra 2004 til 2007 sat over 40 millioner kroner af til etablering af videncentre på regionale uddannelsesinstitutioner. Disse midler fordeles til Erhvervsakademier, Centre for Videregående Uddannelser (CVU'er) og netværk af enkeltstående institutioner.

Selvom jeg ikke umiddelbart kan belægge det med dokumentation, så tror jeg, at der ligger en oplagt opgave for gymnasimastere på dette felt.

Alt i alt tror jeg, at de masteruddannede kan og bør være opmærksomme på de jobmuligheder, som en masteruddannelse kan åbne både på, men i høj grad også uden for skolerne. Det forpligter naturligvis også arbejdsgiveren til være opmærksom på de kompetencer, som masterkandidaterne bærer med sig.

Nu kan jeg jo tilsyneladende kun tale som arbejdsgiverrepræsentant for det almene gymnasium lidt endnu. Det er er helt anden og meget længere historie, som jeg naturligvis ikke skal komme ind på her. Jeg vil blot sige, at både Dansk Institut for Gymnasiepædagogik og de nye stats- og senere selvejende almene gymnasier bør være opmærksomme på at få talt og aftalt med hinanden i tide, så vi får videreført det store arbejde, der allerede er så godt i gang. En dialog, som naturligvis også skal føres på de tekniske- og merkantile gymnasier.

Kære masterkandidater – hjertelig tillykke med uddannelsen! Hvis I tror, at I er færdiguddannede, så er I ikke uddannede; men færdige.

Kære alle sammen – held og lykke med det videre arbejde.

Citat fra katten Garfield: »Det er utroligt, hvad man formår, når man ikke kender sin egen begrænsning«.

Anne Jensen

Sprogtilegnelse og fremmedsprogsundervisning – nye perspektiver?

Kære mastere, til lykke med graden.
Kære kolleger

Min forelæsning har som emne sprogtilegnelse og fremmedsprogundervisning, og har som formål dels meget kort at præsentere et område, jeg må gå ud fra, at ikke alle er bekendte med, dels at præsentere eksempler på min egen vinkling på forskningen og dens implikationer for praksis.

Da tiden er alt for kort, skal jeg tillade mig i dag at lukke øjnene for litteratur- og kulturdimensionerne af fremmedsprogundervisningen, selvom sprogfagenes fascinationskraft og problem ellers består i, at de jo på en gang er færdighedsfag, vidensfag og dannelsesfag.

Som det desværre ofte er kotyme, skal jeg desuden tale om fremmedsprogundervisningen i videns- og færdighedskategorier, og helt undlade at berøre det ellers ret problematiske dannelsessyn, der ofte er forbundet med den. Når jeg gør det, er jeg pinligt klar over, at jeg kan være medvirkende til, at sprogfagene betragtes som rene færdighedsfag, og at en gymnasielærer i historie derfor en anden gang kan påpege, at nu er *han* jo så heldig at undervise i et dannelsesfag, – underforstået at det er fremmedsprogsfag ikke. Men det må vi råde bod på en anden gang.

Introduktion

I de måneder jeg allerede har været på Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, er det gået op for mig, at de mulige forskellige

tilgange til at tænke læring, fagdidaktik og pædagogik er endnu større, end jeg på forhånd havde kunnet forestille mig.

Med min baggrund fra først et Romansk Institut på Københavns Universitet, derefter Institut for Sprog og Kommunikation her på SDU var jeg jo vant til at tale med kolleger, der godt nok beskæftigede sig med meget forskellige emner inden for sprogvidenskaben og med forskellige sprog, men som generelt havde en fælles referenceramme, også når det gjaldt sprogtilegnelse og sprogpædagogik.

På Dansk Institut for Gymnasiepædagogik kommer vi fra mange forskellige baggrunde, hvilket giver meget udfordrende, nogle gange besværlige, men altid interessante samtaler.

Jeg skal i dag forsøge ikke at tage en fælles referenceramme for givet og spare på detaljerne, hvilket slet ikke er let, når man er uddannet til, at netop detaljen spiller en stor rolle.

Sprogundervisning

Lad os starte med et citat:

‘The total corpus of ideas accessible to language teachers has not changed basically in 2,000 years.’¹

Citatet stammer fra en bog, der gennemgår 25 århundreders idéer inden for sprogundervisning.

Selve interessen for sprogindlæring er jo ikke ny:

I antikken var fokus i både de græske og romerske skoler på grammatik og retorik og sprogundervisningen for de i forvejen tosprogede elever (i hvert fald i de første århundreder) gik fra rigide analyser af mindstedele, som bogstaver og fonemer til hele taler, med ikke blot kommunikation som fokus, men endda elegant og overbevisende kommunikation.

Allerede fra antikken stillede man sig spørgsmål om indlæringen af mening, ordforråd, grammatik og udtale. Det blev diskuteret, hvordan der skulle undervises i de fire færdigheder læsning, skrivning, lytning og ikke mindst tale. Desuden hvad der skulle undervises i (det mest frekvente, det mest brugte, det letteste, det mest udbredte, et bestemt register osv.) og med hvilke midler.

Bogen, hvorfra citatet stammer, påviser, hvordan mange af vort århundredes ‘moderne’ bidrag til sprogundervisningen, i virkelig-

heden kan genfindes i tidligere tiders refleksioner og metoder, ja af og til helt tilbage til antikkens undervisning i græsk og latin. Og den demonstrerer, hvordan skiftende tiders og forskellige samfunds behov og mål samt tendensen, til at idéer med tiden bliver ufrugtbare og skal fornys, gennemtvinger forandringer i teorier om sprogundervisning.

Bogen slutter med følgende sætning:

‘As in the fine arts, needs, approaches, and resources change, and one generation’s heresy becomes the orthodoxy of the next.’²

Forfatteren viser nemlig, hvordan idéer, der på et givet tidspunkt er ude af trit med de dominerende, undertrykkes for så senere selv at blive dominerende.

Et enkelt eksempel er Cominius,³ som ventede med at udgive sine kontroversielle idéer om induktiv grammatikundervisning (i ‘*Restauratio linguae latinae*’) indtil 1533 (selvom de var skrevet i 1506) formodentlig på grund af den modstand, de på det tidspunkt ville have vækket hos Erasmus fra Rotterdam og hans kreds, som Cominius var en perifer del af. Netop grammatikkens rolle skal vi komme tilbage til.

Ovenstående citatet stammer fra en imponerende bog af canadieren Louis G. Kelly. Den hedder: ‘25 centuries of Language Teaching. An inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology 500 B.C. – 1969’. Og den udkom i 1969!

Jeg skal argumentere for, hvorfor jeg mener, Louis Kelly ikke kunne have kommet til den samme konklusion i dag. Det betyder ikke, at der ikke stadig er moder i sprogpedagogikken og ikke mindst i de undervisningsmetoder og -materialer, der foreslås sproglærere. Men det betyder, vil jeg påstå, at vi med fremkomsten af området Second Language Acquisition bedre end nogen sinde på baggrund af viden om tilegnelsesprocessen har mulighed for at foretage bevidste valg i forhold til undervisningen samt tage kritisk stilling til netop skiftende moder!

Sprogtilegnelse

Sprogtilegnelsen har optaget mig, siden jeg som 21-årig blev hyret til at undervise vinhandlere i udtalen af navnene på de franske vine, de gik rundt og solgte!

Det er evident, at det var en vanskelig opgave, ikke mindst fordi sådanne navnes udtale slet ikke følger almindelige udtaleregler, men derimod lokalt bestemte udtalevaner.

Mindre evident var det, hvorfor de talrige elever og kursister, jeg siden underviste i meget *andet* end navne, i flere sprog og på mange niveauer, havde så svært ved at lære sprog. Hvorfor kan nogle eksempelvis have brugt flere timer om ugen i tre år på at lære fransk og så alligevel knap være i stand til at sammensætte en sætning endsige kommunikere? Og hvorfor bliver så få egentlig *rigtigt* gode til andet end deres modersmål, hvad enten de forsøger sig med fremmedsprog i klasseværelset eller med andetsprog i en kontekst hvor sproget bliver talt?

Hvad foregår der i sprogtilegnelsesprocessen?

Det er et spørgsmål, der har optaget mig siden, sammen med spørgsmålet om, hvorvidt og hvordan den viden, man kom frem til, så kan udnyttes i sprogpædagogikken.

Det første sted, jeg søgte, var i Frankrig under uddannelse til lærer i fransk som andetsprog. Uddannelsen var på mange måder interessant og nyttig, men da man i Frankrig inden for området F.L.E. (français langue étrangère) mest var undervisningsmetodefikseret, i stor udstrækning satte lighedstegn mellem didaktik og metodik og i øvrigt var meget optaget af 'la diffusion de la langue et de la culture françaises' (udbredelsen af fransk sprog og kultur), bragte den uddannelse mig kun et meget lille skridt i nærheden af en forståelse af tilegnelsesprocessen.

Anderledes er det, hvis man vender sig mod den engelsksprogede verden, hvor metodetilgangen i højere grad er pluralistisk og hvor såkaldt second language acquisition, i daglig tale SLA, i vore dage findes på de allerfleste sprogvidenskabelige institutter eller på 'education' fakulteter samt ofte på psykologiske og antropologiske institutter. Dertil kommer de talrige TESL, altså Teaching English as a Second Language, forskningscentre. Sådan et havde jeg den fornøjelse at være en del af i 1993 i Montréal, hvor man netop kunne trække på indsigter fra de eller så adskilte fransksprogede og engelsksprogede tilgange.

I nyere tid har det, indtil SLA-forskningen kom til, været undervisningen mere end tilegnelsen, der har været fokus for beskæftigelsen med sprogindlæring. Således blev store komparative undersøgelser

af forskellige undervisningsmetoder udført, eller man fokuserede på, hvordan man kunne undervise i visse færdigheder, eller på hvordan undervisningsprogrammer skulle struktureres. Danskeren Otto Jespersens bog 'Sprogundervisning', der udkom i 1901 og blev oversat til 'How to teach a foreign Language' i 1904, er således netop en samling af refleksioner over sprogundervisning samt et bud, den Direkte Metode, på, hvordan han syntes sprogundervisning skulle forløbe. Tiden rækker ikke til at gå mere ind på Otto Jespersens idéer, men bogen er fornøjelig læsning, som kan anbefales.

Men hvad er sprogtilegnelsesforskning så?

I sprogtilegnelsesforskning studerer man de processer, der medgår til at lære et fremmed- eller andetsprog og dem, der er involveret i tosprogethed. SLAs fødsel dateres ofte til sidst i 60erne, hvor Pit Corder i en meget citeret artikel fra 1967 om betydningen af learnerens fejl satte spørgsmål ved den herskende opfattelse af fejl som rene misforståelser.⁴

I 1972 skabte Selinker betegnelsen intersprog for den dynamiske og systematiske version af målsproget, som learneren besidder.

I 70erne og 80erne publicerede Evelyn Hatch betydningsfulde tekster om emner som

universalier i tilegnelsen, alderens indflydelse på tilegnelse, psykologiske perspektiver på sprogtilegnelsen og karakteristika ved modificeret tale.⁵ Netop Hatch kunne ved en optælling af artikler med undersøgelser af sprogtilegnelse konstatere, at der indtil 1965 var udkommet 5, mens der i årene 1965 til 1978 var kommet så mange artikler at en liste over dem var 7 sider lang. (Hatch 1978). I dag ville den være på mange tusind sider.

SLA opstod på baggrund af de allerede omtalte, ret resultatløse, komparative undersøgelser, samt ikke mindst på baggrund af udviklinger inden for både psykologi og lingvistik herunder både socio-, neuro- og psykologisk lingvistik. I de senere år er kognitiv psykologi og lingvistik kommet til.

SLA udviklede sig således fra at have været anvendt lingvistik til at blive en selvstændig disciplin med egne tidsskrifter, konferencer og institutter, som er helt eller delvis uafhængige af sprogfagene.

Tilegnelsen af de forskellige sprog er naturligvis genstand for undersøgelse, men sprogene bruges i de fleste tilfælde som testere for teorier, som omhandler sprogtilegnelsen generelt.

SLA-området er bredt og både grundforskning og anvendt forskning er involveret. Forskningsmetoderne, som er både kvantitative og kvalitative, hentes hovedsageligt fra lingvistikken og psykologien og er så forskellige som

- dagbøger, interviews og spørgeskemaer
- optagelser og observationer i naturlige omgivelser'
- beskrivende eller kvasi-eksperimentelle undersøgelser i blandt andet klasserummet
- eksperimentelle undersøgelser i 'laboratorier'.

Af tidsøkonomiske årsager udføres oftest korttidsundersøgelser (cross-sectional), selvom det er indlysende, at langtidsundersøgelser (longitudinale) i mange tilfælde giver os et mere præcist billede af undersøgelsesobjektet, eksempelvis når det gælder intersprogsundersøgelser.

Eksempler på genstandsområder

For at give jer en mere konkret forestilling om nogle af de overordnede emner, som sprogtilegnelsesforskningen behandler, skal jeg give jer en række blandede eksempler, udvalgt efter at de kunne formodes at have interesse for enhver, der har forsøgt sig med at lære et fremmedsprog.

Der er stort og småt og en del af problemstillingerne, tror jeg, I vil kunne oversætte til jeres egne fag.

1. Er learneres fejl andet end misforståelser?
2. Hvordan virker forskellige typer af implicit og eksplicit feedback?
3. Lærer elever hinandens fejl?
4. Kan ordforråd læres som lister? Med andre ord: er learnerens mentale leksikon opbygget som en ordbog?
5. Hvilken rolle spiller hukommelsen for forskellige dele af tilegnelsen?
6. Hvordan og hvorfor fossiliserer nogle learnere?
7. Hvilket forhold er der mellem indlæring og tilegnelse (også kaldet implicit/eksplicit, deklarativ/ procedural viden)

8. Hvad er en simpel grammatisk regel? Ligner learnerens mentale grammatik en grammatikbog, eller hvordan er den opbygget?
9. Er indflydelse fra vores modersmål eller andre sprog, vi kender (også kaldet transfer / crosslinguistic influence), en væsentlig faktor i fremmedsprogstilegnelsen?
10. Er der en sammenhæng mellem intelligenskvotient og succesfuld tilegnelse?
11. Er der sekvenser i tilegnelsen af andet / fremmedsprog, ligesom det ses i modersmålstilegnelsen?
12. Er sekvenserne strukturelt eller funktionelt betingede?
13. Er vi udstyret med en medfødt Universal Grammatik (Chomsky), som vi anvender i tilegnelsen af fremmedsprog, ligesom vi måske gør i modersmålstilegnelsen, eller lærer vi sprog, som vi lærer andre ting?
14. Er der kritiske perioder i tilegnelsen, og er de eventuelt forskellige for forskellige områder? (eksempelvis udtale, syntaks og ordforråd)
15. Har anvendelsen af målsproget betydning for tilegnelsen, hvilken og hvordan?
16. Hvilke processer og strategier er involveret i at lære at tale, lytte, skrive og læse?
17. Hvordan ser effektive kognitive og metakognitive læringsstrategier ud i sprogtilegnelsen og hvor individuelle er de?
18. Hvordan påvirker learnerens sprog- og tilegnelsessyn sprogtilegnelsen? For slet ikke at tale om lærerens.
19. Hvilken rolle spiller sprogligt input?
20. Er grammatik nødvendig (eller spurgt som en del elever ville gøre det: er grammatik *virkelig* nødvendig?)

Spørgsmålene er stillet i tilegnelsestermer, men vi ville, hvis tiden var til det, kunne oversætte en del af dem til fagdidaktiske spørgsmål.

Når learnerperspektivet er så vigtigt skyldes det, som Tornberg skriver, at:

‘Hvor gennemtænkt en undervisningsplan end er, hvor engagerende et undervisningsmiddel end er skrevet, og hvor pædago-

gisk behændigt en lærer end præsenterer sin undervisning, så er det alligevel inden i individet, bearbejdningen og indlæringen sker.’⁶

Det skal naturligvis ikke få én til at tro, at tilegnelsesforskningen begrænser sig til de kognitive processer. Også sprogtileningsforskere beskæftiger sig med de psykodynamiske og sociokulturelle tilgange, som I som Mastere blandt andet har lært at kende.

Således anvendes eksempelvis

- Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling
- stilladsering, som I næsten kan forestille jer, er utroligt vigtig i sprogtileningsessammenhæng
- interaktion som forudsætning for læring.

De teorier beskæftiger vi os med, men de indtænkes i sprogtileningsessammenhængen og konkretiseres.

Jeg skal i det følgende, som en illustration af hvordan resultater fra SLA kan have betydning for sprogpedagogikken, tage de to sidstnævnte emner på min liste op: på den ene side sprogligt input og interaktion (dvs. det mere funktionelle eller aktivistiske) på den anden side grammatikkens rolle (altså det mere formelle).

De to områder er, når man går i dybden med dem, teoretisk utroligt interessante, og har samtidig implikationer for praksis, det er derfor områder, jeg har behandlet i min forskning.

Input og interaktion

Sprogligt input er et stort emne i sprogtilenelsen, fordi ingen teorier kommer uden om at forholde sig til, hvad man kunne kalde selve byggeklodserne for tilegnelsen. Der kan jo simpelthen ikke foregå tilegnelse uden input. Hvordan byggeklodserne ser ud og hvilken rolle, de spiller, er der til gengæld stor uenighed om.

Overordnet set defineres sprogligt input simpelthen, som alt det mundtlige eller skriftlige sprog, som learneren udsættes for og som han enten optager i sit intersprog (så kaldes det intake) eller af en eller anden grund ignorerer. For at det kan blive optaget kræves flere ting, blandt andet: 1. at han forstår det, 2. at det matcher det relevante

trin i hans intersproglige udvikling, 3. at han har sin bevidsthed rettet mod det.

Men Carroll har ret, når hun siger at:

'The construct »input« is a key part of a theory of second language acquisition (SLA), but one whose definition eludes us, perhaps because its definition depends on a prior commitment to a particular theory of learning.'⁷

Lad os se på inputs rolle i nogle af disse tilegnelsessyn:

- I behavioristisk teori (Skinner 1957) spiller input en stor rolle. Verbal behavior kræver imitation, nye vanedannelser på målsproget og forstærkning af disse.
- I Universal Grammar, som er Chomsky's idé om en medfødt universalgrammatik med principper for alverdens sprog⁸ har input kun en rolle som trigger for de parametre, som de enkelte sprog sætter.
- I inputhypotesen – en del af 'creative construction' (se eksempelvis Krashen 1985), tildeles input, specielt 'forståeligt input' en altafgørende rolle
- I interaktionshypotesen (se eksempelvis Long 1996), som ligger inden for de nyere kognitive tilgange til andetsprogstilegnelse, betragtes input som afgørende for tilegnelsesprocessen og optimalt input som et resultat af modificeret tale herunder især modificeret interaktion (eksempelvis gentagelser, omskrivninger etc.) og »meningsforhandling«, hvor learnerens interaktive rolle i fremkaldelsen af relevant input fremhæves. Hypotesedannelser ud fra blandt andet input'et, deres afprøvning i learnerens reception eller produktion af sprog og deres bekræftelse eller afkræftelse anses for at være vigtige led i udviklingen af learnerens intersprog.

Hovedretningerne i forskningens beskæftigelse med input kan i oversigtsform opdeles således:

1. Undersøgelser af karakteristika ved modificeret tale.
2. Undersøgelser af sammenhængen mellem modificeret tale og forståelse.
3. Teoretiske overvejelser over sammenhængen mellem input og tilegnelse.

Hovedkonklusionerne lyder således:

- Modifieret input, som fører til forståelse af indhold, fører ikke nødvendigvis til sprogtilegnelse.
- Det er sandsynligt, at learnere på forskellige niveauer ikke har lige stor gavn af modifieret input.
- Det er sandsynligt, at alle områder af tilegnelsen (syntaks, leksikon, udtale etc.) ikke påvirkes på samme måde og i samme grad af modifieret input.
- Det er muligt, at visse ting ikke kan læres lige meget 'forståeligt input' learneren får, dvs. lige meget hvor meget vi modificerer.
- Modifieret input, når det har form af lingvistisk modifieret sprog (ikke interaktion!), og herunder jo altså simplificeringer, risikerer at forholde learneren former, som han/hun behøver for at udvikle sit intersprog, og så det kan det alt andet lige ikke være nyttigt for tilegnelsen.
- Modifieret input, når det har form af interaktionelle modifikationer, ser ud til at kunne føre til den slags forståelse, der kan hjælpe tilegnelsen, formodentlig både på grund af disse modifikations bevidstgørende effekt og den øgede tid visse af dem giver til processering.

Ud over at det er teoretisk interessant at se, hvordan vi, især når vi taler vores modersmål, har en intuitiv fornemmelse for, hvordan man modificerer sprog og hvad der påvirker learners forståelse, er inputforskningens resultater direkte anvendelige i forbindelse med udarbejdelse af skriftlige og mundtlige undervisningsmaterialer.

Grammatikkens rolle for tilegnelsen

Hvis vi derefter går til grammatikkens rolle for tilegnelsen og ser på sprogundervisningens historie, som vi indledningsvis stiftede bekendtskab med via Kelly, bliver det klart at skiftene mellem formalisme og aktivisme altså mellem et fokus på sprogets formelle egenskaber og dets funktionelle, er et tema, som ikke kun hører det 20. århundrede til.

Kelly beskriver således, hvordan skiftene afspejler de forskellige tiders og kulturers behov. Noget firkantet sagt forholder det sig således, at aktivisme, altså fokus på de funktionelle aspekter, ses i antikken og middelalderen, formalismen (med fokus på de formelle sider, ex. grammatik) i renæssancen, dernæst aktivisme igen med reformpædagogerne i 1500 og 1600-tallet, formalisme fra 1700-tallet og ind i det 20. århundrede, hvor aktivismen igen kommer til. I det 20. århundrede har grammatik og oversættelsesmetoden fokuseret på formelle aspekter, den direkte metode mere på det talte sprog, de audiolingvale også mest på kommunikationen, de kommunikative tilgange var igen aktivistiske ligesom de fleste af de mindre kendte metoder.

En del af os husker de mange skrivelser i forbindelse med de såkaldte KUP-rapporter⁹, hvor en række sprogprofessorer slog til lyd for mere grammatikundervisning og mente, at de kommunikative metoder var årsag til elevernes manglende kendskab til og interesse for sprogets formelle sider og til deres ukorrekte sprog. De blev modsagt af fremmedsprogspædagoger, som på baggrund af tilegnelsesforskningen og ikke mindst sociolingvistiske teorier, talte for de kommunikative metoder, ved at påpege, at der ikke var tale om enten eller, men at form og indhold hænger sammen, også i kommunikativ undervisning.

For så vidt har begge parter en pointe, i hvert fald, når kommunikativ undervisning i klasseværelset blev fortolket i retning af at grammatikundervisning er helt overflødig. I det følgende vil jeg skitsere konturerne af, hvad forskningen har bidraget med siden.

De seneste årtiers erfaringer fra blandt andet immersion- (eller sprogbadsprogrammer) i Canada fortæller netop historien om effekten af ensidigt fokus på indhold. I immersionprogrammer foregår fagundervisningen på fransk for engelsksprogede elever og på engelsk for fransksprogede med det formål at gøre børn tosprogede. Men det er efterhånden blevet klart, at den amerikanske psykolog Krashens besnærende og meget udbredte idé om, at forståeligt input er en tilstrækkelig forudsætning for at tilegne sig sprog, kommer til kort, hvis vi forventer learnere, der kan mere end at tale flydende forkert. Immersionprogrammer giver netop masser af forståeligt input, og har som resultat learnere, der forstår alt, taler flydende men laver en masse endda meget elementære fejl og som i øvrigt

ofte skriver ret dårligt. Det kunne jo være ret ligegyldigt for andre end sprogpurister, hvis det ikke lige var fordi, det forhindrede dem i at blive rigtigt kompetente sprogbrugere og dermed respekterede samtalepartnere.

Også forskningen i kognitiv psykologi og sprogtilegnelse har vist, at tilegnelsesprocessen på nogle områder behøver en vis 'fokus på form', – altså fokus på sprogets formelle sider. Argumentationen er lang og meget teknisk, men man kan kort sige, at det simpelthen er at lade learneren i stikken, at forlange, at han eller hun selv skal danne hypoteser, teste dem og få dem af- eller bekræftet på basis af input, når vi i mange tilfælde kan tage en smutvej ved hjælp af fokus på brugbare formelle aspekter.

Det kunne så lyde som om, at vi her i det 21. århundrede vil se endnu en tilbagevenden til ensidig, traditionel formalisme, men det er ikke det, der tales for.

Den traditionelle, formalistiske tilgang til grammatik har nemlig været det, som Michael Long benævner Focus on FormS, dvs. fokus på en lang række strukturerede former eksempelvis udvalgt efter ordklasse (ex.: i dag skal vi lære om artiklerne, i morgen om verbets tider etc.), eller det nogle ville kalde grammatik for grammatikkens skyld, grammatik som produkt (Tornberg), eller læren *om* (i modsætning til læren *at*). Det er netop den type undervisning, der har givet især fransk og tysk et så besværligt ry.

Men det er nu ikke af motivationsårsager, at grammatikundervisningen foreslås omprioriteret. Årsagerne er blandt andre 1. at forskningen har vist, at den mentale grammatik ikke ligner en grammatikbog, eller med andre ord: det, der er strukturelt enkelt, er ikke nødvendigvis kognitivt enkelt og 2. at al deklarativ viden ikke automatisk omformes til proceduralviden og automatiseres. Vi kan eksempelvis nok så mange gange forstå og endda selv forklare den *strukturelt* simple regel om, at der skal 's' på verber i tredje person singularis på engelsk, men selv som avancerede sprogbrugere glemme det¹⁰. Omvendt kan vi af og til få regler, som vi bringer direkte i anvendelse. Og endelig er der en hal masse vi kan, uden at kende reglerne for det.

Generelt viser forskningen, at det optimale fokus på sprogets formelle sider er i kontekster, hvor fokus ellers hovedsagelig er på mening,

men hvor learnerens opmærksomhed skifter til fokus på form, når der opstår problemer under enten reception eller produktion af sproget.

Dette skift medfører en eventuel løsning af et akut opstået problem, men også en mulig opmærksomhed på, hvordan sproget koder mening.

Hvorvidt fokus på formelle sider så har en effekt, afhænger både af:

- hvilke sproglige former, vi taler om
- hvilke learnere, vi har med at gøre
- hvor, de er i deres tilegnelse
- hvordan, der fokuseres på form,

og med hensyn til det, må jeg henvise den interesserede til litteraturen¹¹.

Konkluderende på gennemgangen af input/interaktion og grammatik kan det siges, at sprogtilegnelsesforskningens resultater indikerer at tilegnelse fungerer mest optimalt, både med hensyn til hastighed og såkaldt 'ultimate attainment' (det niveau der højest kan nås), når fokus rettes mod både de funktionelle og de formelle sider.

Med gymnasiereformen er vi måske så heldige, at fokus på sprogets formelle aspekter og den sproglige viden og bevidsthed, der kræves, lægges (i hvert fald delvist) ned i det nye fag almen sprogforståelse, som har potentiale til at give eleven viden, der skal bringes i anvendelse ved fokus på form. Det kan måske rette op på det fejlagtige billede, som mange har af, hvad det vil sige at lære fremmedsprog, nemlig indlæring af en samling kedelige principper for, hvordan man sammensætter ord til sætninger. Så må man i sprogfagene formodes i endnu højere grad at kunne koncentrere sig om at lære sprog end om at lære grammatik, samt desuden om litteratur og kultur og samfundsforhold!

Konklusion

Vil man i fremtiden se vore dages afvisning af, at sprog skal læres enten med fokus på de formelle sider eller med fokus på de funktionelle, og dermed vores påstand om at sprog skal læres med fokus på

begge som endnu et stadie i den cykliske udvikling af teorier om sprogundervisning, som Kelly påviser i sin bog?

Eller giver funderingen i SLA-forskningen mulighed for et brud med denne udvikling? Er vi med andre ord så heldige at være født på det rigtige tidspunkt? Indtil videre tillader jeg mig at tro det, og glæder mig til de mange nye resultater, der i lind strøm flyder fra forskere fra hele verden.

Noter

1. Kelly 1969, p. 363.
2. Kelly, 1969, p. 408.
3. G. H. Cominius! ikke Comenius.
4. Learner bruges i øvrigt på både dansk og engelsk, fordi det dækker, ikke bare elever kursister og studerende, men også folk, der lærer sprog i naturlige omgivelser.
5. Modifieret tale er den tilpassede tale, som vi anvender til samtalepartnere, som vi oplever som ikke fuldt sprogligt kompetente (børn, elever, indvandrere).
6. Tornberg 2001, p. 12
7. Caroll 1999.
8. Den er omsat til SLA af blandt andre Lydia White (se White 1989).
9. *Sproglig viden og bevidsthed. Undervisningen i sproglig viden og bevidsthed i det danske undervisningssystem*. Kbh., Undervisningsministeriet, 1992. (Kvalitet, Uddannelse og Undervisning (KUP)).
10. Kognitivt er det da også relativt omfattende i farten at få foretaget den nødvendige analyse af person, tal og tempus.
11. På dansk eksempelvis Hedevang 2003.

Litteratur

- Caroll, Susanne E. (1999): Input and SLA: Adults' Sensitivity to Different Sorts of Cues to French Gender. *Language Learning* 49, 1.
- Corder, S. P. (1967): The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Learning* V, 2-3.
- Doughty, Catherine & Williams, J. (red.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press.

- Hatch, Evelyn M. (1978): Apply with caution. *Studies in Second Language Acquisition*, 2.
- Hatch, Evelyn M. (1983): Psycholinguistics. A Second Language Perspective, *Ch. 9: Input/interaction and Language Development*, pp. 152-187. London.
- Hedevang, Lise (2003): *Grammatikundervisning – hvorfor og hvordan?* Danmarks Pædagogiske Universitet. Kbh.
- Jensen, Anne (1991): *Sprogligt input*. Prisopgave i romansk filologi 1, Københavns Universitet, 1990. Ms. 153 sider.
- Jespersen, Otto (1901): *Sprogundervisning*, Kbh.
- Kelly, L. G. (1969): *25 centuries of Language Teaching. An inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology 500 B.C. – 1969*. Newbury House Publishers, Mass.
- Krashen, Stephen D. (1985): *The Input Hypothesis*, New York.
- Long, Michael H. (1996): *The linguistic environment*. In: Ritchie, W. & Bhatia, T. K.: *Handbook of Second Language Acquisition*, Academic Press, London, pp. 413-468.
- Tornberg, Ulrika (2001): *Fagdidaktik*. Didaktikserien. L&R Uddannelse, Kbh.
- Pienemann, Manfred (1989): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics* 10, 1.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Selinker (1972): Interlanguage. *IRAL* 10, 2.
- Skinner, B. F. (1957): *Verbal Behavior*. New York.
- White, Lydia (1989): *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam / Philadelphia.

Ellen Krogh

Didaktisering af fag

Kære Mastere

Tillykke med jeres mastereksamen. Det er dejligt at sende endnu en flok højt kvalificerede mastere ud fra DIG, oven i købet i en reform-situation hvor der i den grad er brug for jeres kvalifikationer.

Der ligger en stor opgave foran jer, og det er den jeg vil tale om i dag.

Gymnasireformen er grundlæggende et didaktiseringsprojekt. Moderniseringen af de gymnasiale uddannelser rækker med reformen helt ind i selve undervisningen og undervisningens tilrettelæggelse. Det er en ny situation. For lærerne er udfordringen større end nogensinde fordi deres identitet som rene faglærere anfægtes. Didaktisering af fag og professionalisering af lærere er to sider af samme mønt. Professionaliseringsøvelsen for lærerne består i at se deres fag i en kontekst med tre dimensioner:

- elevernes uddannelses- og dannelsesprojekt,
- de andre fag og videnskabsområder og
- skolen som et forum for fælles faglig, didaktisk og organisatorisk udvikling.

Populært sagt betyder didaktisering af fag at eleverne lukkes ind i fagene. Elevernes uddannelses- og dannelsesprojekt tænkes ind som en del af fagligheden; de ses som bidragydere til den fagkultur som etableres i undervisningen, og i fagdiskurserne positioneres de som undervisningsfagets hele rationale.

Idehistorikeren Jens Erik Kristensen blev i weekenden 28.-29.8. interviewet i *Information* i avisens serie om oplysning¹. Han påpeger i interviewet at vidensbegrebet er under forandring.

Vidensidealer som lærdom, visdom, almindannelse og paratviden værdsættes ikke i dag. Viden forstås i stedet inden for en økonomisk diskurs, som handlingsviden, kompetence. Viden er privatiseret, individualiseret og måles på sin anvendelighed. Det klassiske teoretiske vidensbegreb med sandhed som parameter presses således af forestillingen om viden som nytte.

Hans hovedpointe i interviewet er at der i dag drives afgudsdyrkelse af udvikling uden mål. Hvor man tidligere var på vej til at realisere noget, det gode samfund eller velfærdsstaten, er der nu ikke længere nogen forestilling om at udviklingen er rettet hen mod en samlet forståelse. Idealiseringen af udviklingen, siger han, er at gøre en dyd ud af den nødvendighed som ligger i økonomien.

Jens Erik Kristensens analyse af den nye økonomiske vidensdiskurs må være en torn i kødet på enhver der arbejder med viden og undervisning og læring.

Diskurser sætter regler og grænser for hvilke positioner det forekommer acceptabelt at tale fra, hvad der kan tales om, og hvordan. Men selv om de set inde fra diskursen forekommer altovergribende, er diskurser politiske i deres karakter, og den nye vidensdiskurs er ikke enerådende. Vi har for nylig set striden om vidensidealer blusse op i den århusianske mediesag om de studerendes manglende paratviden. Det er en videnspolitisk strid om værdsættelse af forskellige vidensdiskurser.

Problemet er at denne type anslag mod den nye vidensdiskurs forekommer snævre og tilbagevendte. Det skyldes at den nye vidensdiskurs på visse punkter forbinder sig med kulturanalytiske, læringsteoretiske og didaktiske positioner der er bredt anerkendte blandt forskere og praktikere. Derfor er det svært at finde ud af hvordan man skal bruge Jens Erik Kristensens analyse. Når man træder ud af den ideologikritiske position som analysen foretages fra, træder man ind i en virkelighed der er formet af den nye vidensdiskurs. Det forekommer ikke muligt uden videre at træde ud af diskursen; den sætter på grundlæggende måde betingelserne for vores tænke og ageren.

Spørgsmålet bliver derfor hvordan den videnspolitiske strid kan føres *inde fra diskursen*. Den franske videnshistoriker Michel Foucault diskuterer hvordan det er muligt at agere som tænkende menneske med indsigt i hvordan de herskende diskurser sætter acceptregler

for tænkning og tale. Han stiller spørgsmålet hvordan subjektet kan sige sandheden om sig selv når det altid under alle omstændigheder er positioneret i diskurser. Som et muligt svar på det spørgsmål peger han på en filosofisk attitude som han kalder 'modernitetens etos'². Modernitetens etos er en dobbeltattitude, en måde at tænke, føle og agere på der på én gang markerer sig som et tilhørsforhold og som en stadig forpligtelse til at tænke det udenfor. Her er altså tale om et dybt engagement og nærvær i det givne forbundet med en grænsebevidsthed hvorfra det givne ses som én blandt andre måder at være i verden på. Det skal ikke forstås som en strategi, men som en etos, altså en grundlæggende måde at tænke og være på, en uadskillelig dobbelthed af handlen og refleksion.

Modernitetens etos repræsenterer måske en måde at forholde sig til videnspolitikkenes udfordring.

Med undersøgelsen af hvad der ligger i didaktisering af fag og altså i fagdidaktikken vil jeg i forelæsningsen søge at skitsere et videnspolitisk handlerum for gymnasielærere.

Jeg vil først gå mere teoretisk til værks, derefter konkretisere til danskfagets didaktik og til et konkret undervisningsforsøg hvor portfolioevaluering er blevet et medie for didaktisering af danskfaget.

Hvad er fagdidaktik?

Fagdidaktik er kommunikation om og i fag med henblik på at der læres og produceres viden. Den er i den forstand netop *didaktisering af fag*, en stadig proces der inddrager både elever, lærere og forskere i kommunikationen.

Med forskningsblikket er fagdidaktik studiet af undervisningsfag, af undervisning og læring i fag for at blive klogere på fagenes historie, identitet, vidensformer, dannelsesmål og fagkultur.

Med praksisblikket er fagdidaktik udviklingen af en undervisningspraksis i faget som eleverne lærer af, og som de kan integrere i deres uddannelses- og dannelsesprojekter.

Men hvorfor ikke skille tingene ad og anskue skolefagene som lærernes formidling af videnskabs- og basisfagene ved hjælp af pædagogiske og didaktiske virkemidler?

Det har præcis med videnspolitikken at gøre.

Et vidensprojekt der vil gå ind i den nye vidensdiskurs og ud til dens grænser, må orientere sig både mod lærernes og elevernes vidensprocesser.

Hvis lærerens faglige viden skal transformeres i klasserummet til elevfaglig viden der ikke bare er orienteret mod kompetence og anvendelse, men også mod erkendelse og sandhedssøgen, skal også eleverne positioneres som producenter af faglig viden. De skal bringes i produktive situationer hvor viden kombineres og transformeres i erkendelsessøgende processer. Og hvis det skal være muligt at få øje på andet end det individualiserende vidensbegreb, så skal fagdidaktikken ydermere også sætte fagkulturen på dagsordenen.

Dette fordrer at fagdidaktikken ikke bare beskæftiger sig med spørgsmålet om hvordan læreren bedst formidler fagets viden, men også med hvordan faget læres, og hvordan der produceres viden i faget.

Det betyder endvidere at fagdidaktikkens interesse er *integrationen af fag og didaktik igennem kommunikation*. Med et sådant analyseblik etableres undervisningsfag som selvstændige former for faglighed og vidensproduktion.

Undervisningsfag konstitueres af deres *vidensform*, af deres *didaktiske genrekultur* og af fagfolkenes *diskurser om fagene*.

Et fags *vidensform* er den måde viden produceres på i faget.

Jeg bruger her betegnelsen vidensproduktion om organiserede faglige læreprocesser. 'Vidensproduktion' understreger at faglig læring er operativ, at den knytter sig til handlende brug af sprog og andre repræsentationsformer. Vidensproduktion knytter samtidig læring i fag til forskende processer.

Viden produceres på forskellig måde i forskellige fag. Vidensformer kan beskrives som forholdet mellem faglig gøren og fagets genstand. Lars Henrik Schmidt taler om ritualiserede fagligheder der knytter sig til bestemte sagligheder. Danskfaget kan således eksempelvis ses som en fortolkende og betydningssskabende vidensform der knytter sig til arbejdet med litteratur, sprog og medier.

Fagets vidensform gennemsyrrer de didaktiske aktiviteter i undervisningsfaget, det som kan kaldes fagets *didaktiske genrekultur*.

I fagets didaktiske genrer omsættes vidensformen i sociale former. Her er sproget det centrale lærings- og medieringsværktøj. Det er i vid udstrækning fagets genrekultur som giver undervisningsfaget

identitet for eleverne. Genrekulturen udmønter sig i faste mønstre for aktiviteter i undervisningen, dvs. i hvordan der arbejdes med faget, hvilke repræsentationsformer der sættes i spil og hvordan, i typer af opgaver, typer af produkter. Fagkulturen er den dimension som eleverne er aktivt medformende i.

Hvor vidensformen relaterer til indhold, relaterer den didaktiske fagkultur til form. Her får undervisningsfaget konkret identitet og form, og for eleverne giver fagkulturen også rum for deres formning af en egen faglig identitet.

For lærerne knytter fagets identitet sig måske i højere grad til den tredje dimension i undervisningsfaget, *diskurserne om faget* som de udfolder sig i kollegiale samtaler, i de faglige foreninger og i andre fora for fagfolk.

Der kan være voldsomt stridende diskurser om faget som det har været karakteristisk for fx danskfaget igennem de sidste 30-40 år.

Det er denne retoriske side af fagene der i et mere eller mindre etableret samspil mellem fagfolkene og det politisk-administrative system objektiveres i læreplaner og fagbilag.

Mens elevernes fagidentitet knyttes til fagkulturen, knyttes lærernes fagidentitet i højere grad til det retoriske niveau, det kollegiale fagfællesskab.

Undervisningsfag kan altså anskues som triadiske konstruktioner. De konstitueres af *vidensformen* som forbinder faget med de bagvedliggende videnskabsfag eller basisfag. Vidensformen omsættes på den ene side i fagets *diskursorden*, fagfolkenes stridende diskurser om faget som med mellemrum objektiveres i læreplaner. På den anden side omsættes den i undervisningens *didaktiske genrekultur*.

Det er vidensformens omsætning i fagkulturen som har særlig interesse når vi taler om didaktisering af fag. Fagkulturen repræsenterer et socialt rum, et kulturelt fællesskab hvor der etableres en overindividuel faglighed. Den kan ses som noget *andet* end den individualiserende kompetencediskurs.

Set i forhold til vidensdiskursen taler gymnasiereformen med flere tunger. Det ses bl.a. i dens udspil til didaktisering. Udspillet anspores på den ene side af kravet om *samspil mellem fagene* og på den anden side af den såkaldte *ny faglighed*, dvs. kompetencebeskrivelsen af fagene. Samspil mellem fagene knyttes til forestillingen om almindannelse som en klassisk, samfundsmæssigt etableret vidensforestilling,

mens ny faglighed etablerer vidensdiskursens individualiserede og anvendelsesorienterede kompetencebegreb. Didaktiseringsopgaven er derfor åben for fortolkning og videnspolitisk ageren.

Men under alle omstændigheder udfordrer de to elementer i reformen ganske håndfast til at kunne identificere fagenes vidensformer og til at kunne beskrive hvordan der produceres viden i fagene, både på et mere teoretisk niveau og på et konkret undervisningspraktisk niveau.

En lærer på et efteruddannelseskursus i Viborg Amt sagde at hun anså gymnasireformen for at være en historisk chance for at få udviklet viden om kvalitets- og vurderingskriterier for faglige processer og produkter. Hun demonstrerede, kan man sige, den videnspolitiske hensigt at gå ind i kompetence- og anvendelsesdiskursen og kvalificere den som et fagdidaktisk udviklingsprojekt.

I den sidste del af min forelæsning vil jeg tage denne lærer på ordet og forfølge et fagdidaktisk kvalificeringsprojekt i danskfaget.

Danskfaget er et fag med stridende diskurser. En analyse af fagbilaget fra 1999 demonstrerer at faget her fremstår som et *fikserbillede*. Der kan læses et litterært og et sprogligt billede af faget frem i fagbilaget, men fra hver af de to billeder kan man ikke få øje på det andet.

Det ene billede fremskriver den danske litteratur som fagets kerne. Den didaktiske aktivitet er tekstlæsning. Dannelsesmålene er faglige og knyttet til tekstlæsningen. Eleverne skal dannes til fortolkere af litteratur og skal tilegne sig litteratur- og kulturhistorisk viden.

Det andet billede fremskriver sproget som danskfagets kerne. Den centrale didaktiske aktivitet er tydning af tegn, altså en semiotisk aktivitet der peger mod et udvidet tekstbegreb og også mod andre tegnsystemer end det sproglige. De sproglige dannelsesmål peger ikke som de litterære ind i faget, men ud af faget mod det almene. Eleverne skal dannes til erkendende, selvudfoldende og socialt aktive mennesker, og det kan for så vidt ske fuldstændig uden om de aktiviteter der beskrives i det litterære billede.

Her fremskrives altså to konkurrerende vidensformer og to historiske fagtraditioner i danskfaget som ikke er integreret med hinanden. Denne manglende sammenhæng kan imidlertid overkommes ved at etablere et *fagdidaktisk blik på faget*. Når den ene tradition kun kan se litteraturen, og den anden kun kan se sproget, skyldes det at de

forstår faget ud fra dets genstandsområder. Det fagdidaktiske blik forskyder fokus fra genstand til gøren, fra modsætningen mellem litteratur og sprog til danskfagets vidensform.

Danskfagets vidensform er som nævnt fortolkende og betydnings-skabende. De centrale didaktiske aktiviteter er beskæftigelse med litteratur og produktion af sprog. De to aktiviteter kvalificerer gensidigt hinanden som fagdidaktiske aktiviteter. Litteraturlæsningen bliver til en fagdidaktisk aktivitet gennem det organiserede sproglige arbejde med tekster i undervisningen.

Og sprogproduktionen fastholdes inden for rammerne af en tolkende og betydnings-skabende vidensform ved at blive sammenkoblet med litteraturbeskæftigelsen. Sprogproduktion i dansk fokuserer altid fagligt både på den position der tolkes og tales fra, og på den viden der produceres.

Positionering og vidensproduktion repræsenterer danskfagets dannelses- og læringsaspekter. Når eleverne positionerer sig sprogligt i tekstarbejdets tolkningsprocesser, i diskussioner, i skriftlige projekter, i selvevaluering og undervisningsevaluering, afsøger de hvem og hvor de er i forhold til faget og undervisningen. Arbejde med positionering sætter således faglige selvdannelsesprocesser på dagsordenen. Med stemmen som metafor kommer dannelsesprojektet til at dreje sig om at træne sin stemme som et instrument man kan spille på.

Med stemmen udtrykker man sig og udvider sit eget identitetsregister, men man spiller også med i fagkulturen i klassen og sætter sit mærke på den.

Omdrejningspunktet for danskfagets vidensform er den tolkendes og ytrendes positionering i forhold til tekster og tekstproduktion. Det sætter særligt fokus på den produktive dimension af faget. Didaktiseringsprocesser i danskfaget må gribe fat i omsætningen af vidensformen i en fagkultur der skaber rammer for elevernes positionering i forhold til tekster, til tekstproduktion og til fagkulturen i klassen.

Vi kender dags dato (3.9.04) endnu ikke de nye læreplaner i dansk og ved ikke om og hvordan fikserbilledeproblemet er blevet løst, eller hvordan faget er beskrevet som didaktisk konstruktion. Men under alle omstændigheder er også danskfaget underlagt gymnasierreformens generelle udfordring til didaktisering.

Den udfordring har Mi'janne Juul Jensen på Kongsholm Amtsgymnasium og HF taget op igennem de seneste fem-seks år. Her har hun arbejdet på forsøgsbasis med portfolioevaluering som evalueringsform i danskfaget. Jeg har fulgt hendes arbejde på nærmere hold i et følgeforskningsprojekt i skoleåret 2003-4.

Portfolioprosjektet har fokus på evalueringens formative sider, dens læringspotentiale.

Eleverne samler skriftligt arbejde i portfolier og udvælger to gange om året arbejder til en præsentationsportfolio. Her begrundes de også deres udvalg. De får ikke karakterer på enkeltprodukter, men kun på præsentationsportfolien. De får imidlertid systematisk respons fra lærer og kammerater på deres skriftlige opgaver, og der er respons i to omgange, til såvel første udkast som til andet udkast. I præsentationsportfolierne samles både skriftlige opgaver og refleksions- og evalueringsskrivninger fra undervisningen. I bedømmelsen lægges vægt på både processer og produkter, og portfolien rummer derfor altid hele skriveforløb, dvs. arbejde med en opgave fra ideudvikling til endelig version.

I forbindelse med både skriftligt og mundtligt arbejde udvikler klassen og læreren kvalitets- og evalueringskriterier for processer og produkter. Dette arbejde samt den efterfølgende responsgivning og selvevaluering ud fra kriterier er en systematisk indarbejdet didaktisk genre i klassen.

Mi'janne Juul Jensen har i forsøget udviklet den produktive side af danskfaget med portfolioevalueringen som didaktiseringsmedie. Hun etablerer en konsistent, *fagdidaktisk evalueringskultur* i faget. Nøgleord er selvevaluering og kammeratevaluering. Her faciliteres også positionering som både individuel og social praksis.

I forsøget opløses fagbilagets fikserbillede af faget. Fagets sproglige og litterære dimensioner integreres i den fagdidaktiske praksis, og de skriftlige og de mundtlige aktiviteter glider ind over hinanden. I portfolierne indsamles således både opgaveskrivning og refleksionsskrivninger i tilknytning til mundtligt arbejde. Tilsvarende sker udviklingen på klassen af kvalitets- og evalueringskriterier både i forbindelse med skriftlige og mundtlige aktiviteter. Også i forbindelse med tekstlæsning udvikles kvalitetskriterier og standarder for tekstanalytisk praksis.

Evalueringsværktøjet som læringsværktøj og didaktisk værktøj gennemsyrligt således undervisningen og binder fagets aktiviteter sammen.

Elevernes metakundskab om kvalitet kvalificeres gennem det systematiske arbejde i klassen med at udvikle og beskrive kvalitetskriterier. Med evalueringsværktøjet som løftestang ekspliciteres fagkulturens normer og kriterier sådan at også elever der ikke har en selvfølgelig indgang til gymnasiekulturen, har mulighed for at deltage.

Mi'janne Juul Jensens projekt bidrager til udviklingen af et fagdidaktisk begrebsapparat som kvalificerer vores viden om hvad det vil sige at lære og at producere viden i dansk. Det fortæller også en historie om portfolioevaluering som motor for *fagdidaktisk udviklingsarbejde*.

Mi'janne Juul Jensens interesse var fra begyndelsen at udvikle en evalueringspraksis der kunne styrke elevernes læreprocesser med det skriftlige arbejde. Fra dette faglige delperspektiv bredte evalueringstilgangen sig til de mundtlige aktiviteter og tekstarbejdet sådan at stadig flere faglige aktiviteter blev formet efter den evalueringsdidaktiske genremodel.

Denne stadige fagdidaktiske udviklingsproces genereres ifølge Mi'janne Juul Jensen først og fremmest af arbejdet med at udvikle kvalitetskriterier og dermed nødvendigheden af som lærer at kunne ekspliciteres og begrebssette læring og vidensproduktion i faget.

Det karakteristiske ved projektet er at et *alment* evalueringsværktøj inddrages konsistent og systematisk i fagundervisningen og derigennem iværksætter en *fagdidaktisk* udviklingsproces.

Mi'janne Juul Jensens portfoliomodel kan ikke længere udskilles af danskfaget, men må oversættes hvis den skal integreres i andre fag. Det er integrationen i faget der er afgørende for evalueringens formative styrke i forsøget.

Her demonstreres således et praktisk eksempel på didaktisering af fag. Portfolioprojektet er samtidig et eksempel på en videnspolitisk position der peger ud af den nye vidensdiskurs mod en fagdidaktisk kultur hvor vidensbegrebet ikke kun er individualiseret, og hvor balanceforholdet mellem individet og det sociale tematiseres.

Jeg synes det er en rigtig god historie, og jeg håber at også kan inspirere alle jer nye mestre til at gå i gang med reformens didaktiseringsprojekt med ildhu og med respekt for opgaven, men samtidig også med den reflekterende grænsebevidsthed at der findes andre måder at vide og gøre på.

Noter

1. »Den værste afgudsdyrkelse for indeværende«. *Information weekend* 28.-29. august 2004. 12-13.
2. Foucault, Michel (1984b): What Is Enlightenment? (Was ist Aufklärung?) In P. Rabinow (red.): *The Foucault Reader*. London: Penguin Books. 32-50. (Original 1984).

Lilli Zeuner

Uddannelse mellem tradition og konstruktion

Med valget af temaet »Uddannelse mellem tradition og konstruktion« har jeg understreget den varians, som ligger i uddannelsessystemet, hvilket siger noget om de muligheder, der er for de unge, når de skal relatere sig til uddannelsessystemet.

Spørgsmålet om, hvordan unge relaterer sig til uddannelse er nemlig et af de temaer, jeg som sociolog har beskæftiget mig med gennem mange år. Hvordan ser de på uddannelse og viden? Og omvendt, hvordan tager uddannelsessystemet imod dem? Hvordan relaterer de unge sig til uddannelsessystemet?

Dertil kommer spørgsmålet om, hvorledes uddannelsessystemet reagerer på de ydre krav, der stilles til det fx gennem elevernes ønsker og idealer for deres egen uddannelse. Er der overensstemmelse mellem de unges ønsker og systemudviklingen, og hvilke konsekvenser kan den aktuelle udvikling få for eleverne og deres fremtidige muligheder?

Unge relationer til systemet

Spørgsmålet om, hvordan de unge relaterer sig til uddannelsessystemet har jeg undersøgt gennem en række survey-undersøgelser blandt 3300 elever i de gymnasiale ungdomsuddannelser. Jeg har i bogen *Unge mellem egne mål og fællesskab* sat fokus på deres uddannelsesvalg, deres vidensværdier, deres relationer til etik og til deres ideer om, hvordan en uddannelse overhovedet skal formes.

Spørgsmålet om, hvordan en uddannelse skal formes hænger sammen med spørgsmålet om, hvorvidt mennesker selv former deres tilværelse, eller om de er født ind i en bestemt position og rolle. Dette

er et af sociologiens grundlæggende spørgsmål. Kan mennesket selv skabe sin egen biografi som Anthony Giddens og Ulrich Bech ville sige, eller er vi dømt til social reproduktion som Pierre Bourdieu ville sige.

At kunne forme sin egen tilværelse kræver i det mindste, at man er indstillet på selv at træffe de valg, der er nødvendige for at kunne blive, hvad Søren Kierkegaard i *Enten-Eller* kalder »sin egen ansvarshavende redaktør«. Og er de unge så det? Det har jeg undersøgt i en spørgeskemaundersøgelse blandt elever i afgangsklasserne i de gymnasiale uddannelser. Jeg har spurgt dem, hvorvidt de er indstillet på selv at konstruere deres uddannelse, eller om de ønsker at tage en uddannelse, som på forhånd er lagt til rette for dem.

Det viser sig, at de unge deler sig i to næsten lige store grupper. 50 procent slutter sig til ideen om, at »det klogeste man kan gøre er at tage en uddannelse, hvor alt er lagt til rette for én, Så får man lært, det man skal«. Omvendt udtrykker 46 procent enighed med udsagnet: Jeg vil gerne kunne sammensætte min uddannelse helt frit og tilpasse den efter min personlige udvikling. Det bedste ville være, hvis man slet ikke var bundet til nogen bestemt uddannelsesinstitution«.

Men hvem er det så, der er parat til selv at konstruere sig egen uddannelse, og hvem er det, som finder det klogest at tage en uddannelse, som følger traditionerne inden for uddannelsessystemet. Det er først og fremmest de unge, som kommer fra de store byer, og de unge, som i forbindelse med videre uddannelse og arbejde er rettet mod den globale verden, der er indstillet på selv at konstruere sin uddannelse. Det er altså de unge, som ikke bare lever i den moderne verden, men også har taget den radikale modernitet til sig, der tør bryde rammerne og forme deres egen kvalifikations- og kompetenceprofil. Omvendt er det de unge, som kommer fra landområderne, og som ikke har noget ønske om at rejse ud i verden for at uddanne sig eller arbejde, der finder det klogest at tage en uddannelse, der er fastlagt på forhånd.

Måske bevæger vi os frem mod en ny form for social deling mellem dem, der griber alle chancer og dem, der finder det klogest at køre videre i traditionens spor. Måske har Zygmunt Bauman ret, når han i sin bog *Globalisering* skelner mellem turister og vagabonder, mellem dem, der rejser frivilligt og på første klasse, og dem, der er

tvunget til at rejse, fordi det lokale bliver tømt for indhold og sammenhængskraft.

Men hvis vi står over for en generation af unge, som selv vil konstruere deres egen uddannelse, hvad er det så de vil mere indholdsmæssigt? For at få klarlagt dette spørgsmål har jeg spurgt de unge, hvordan de forholder sig til vidensværdier. Relaterer de sig mest til naturvidenskabelige eller humanistiske vidensværdier, eller kunne de tænke sig at kombinere de to former for viden.

Det viser sig, at de unge i stor udstrækning knytter sig til ideen om at skabe synteser mellem de to traditionelle former for viden. De ønsker at kombinere en objektivt orienteret og en fortolkningsorienteret tænkning. Fx tilslutter 94 procent af de adspurgte unge sig ideen om, at man det ene øjeblik må »kunne arbejde med noget, der kan måles og vejes og det anden øjeblik kunne gå ind på en diskussion om værdier«. 83 procent tilslutter sig udsagnet om, at »når man søger ny viden, må man være i stand til at arbejde med fortolkninger for derefter at gøre dem til genstand for objektive undersøgelser«. Meget tyder altså på, at eleverne i de studieforberevende ungdomsuddannelsers afgangsklasser forholder sig synteseorienteret til de traditionelle vidensidealer. De vil gerne kombinere dem.

Måske er vi på vej ud af den skelnen mellem to de kulturer, som C. P. Snow fremfører i sin bog *Two Cultures and a Second Look*. Her forholder han sig kritisk til den tendens, der er til, at den humanistiske kultur bliver anset for noget ophøjet og helligt sammenlignet med den mere rationelle og målorienterede naturvidenskabelige kultur.

Og igen må vi spørge: Hvem er det så, der i særlig grad er indstillet på at lave synteser mellem de traditionelle former for tænkning? Det er faktisk de unge, som går i det sproglige gymnasium, der er mest indstillet på at tænke i synteser. For dem er det ikke nok med symbolerne og fortolkningen. De er også åbne for den mere rationelle tænkning.

Og hvilken slags mennesker kan vi så forvente at få ud af denne selvkonstruerende og synteseorienterede ungdomsgeneration. For at kunne komme tættere på dette spørgsmål har jeg ladet de unge relatere sig til en række udsagn af etisk karakter.

Med udgangspunkt i den tænkning om etik, som Émile Durkheim lægger frem i bogen *Ethics and the Sociology of Morals*, har jeg foretaget

en skelnen mellem en personlig etik og en almen etik. En personlig etik vedrører spørgsmålet om, hvad mennesker vil med deres eget liv, mens en almen etik vedrører spørgsmålet om, hvad mennesker vil i forhold til andre mennesker. Det er nemlig Durkheims opfattelse, at man må ville noget med sit eget liv for at kunne tage ansvaret for andre mennesker. Der må være et vist personligt overskud for at man kan tage sig af andre.

Hertil kan man inden for den almene etik føje en skelnen mellem den anden og fællesskabet. Spørgsmålet bliver her, hvordan man forholder sig til ét andet menneske, og hvordan man forholder sig til fællesskabet på et generelt humanitært niveau.

Vi får på denne måde tre niveauer i etikken, nemlig en personlig etik, en etik i relation til den anden og en etik i relation til fællesskabet. Denne skelnen har jeg lagt til grund for min undersøgelse af, hvorledes unge mennesker forholder sig til etiske spørgsmål. Hvad vil de med deres eget liv? Hvad vil de med den anden? Og hvad vil de med fællesskabet?

I spørgsmålet om en personlig etik har jeg valgt at tage udgangspunkt i Kierkegaards skelnen mellem indre og ydre oplevelser. Jeg har altså undersøgt, hvorvidt de unge satser på at berige sig selv gennem at fordybe sig og blive klogere, og hvorvidt de satser på at berige sig selv gennem at rejse ud og opleve verden.

Det viser sig, at de unge i stor udstrækning udvikler sådanne personlige målsætninger. Ideen om at bruge kræfter på at blive klogere på sig selv vinder en anelse mere tilslutning end ideen om at rejse ud og opleve verden, men der er ikke den helt store forskel. Generelt set kan vi altså sige, at de unge vil noget med deres liv. De har nogle markante personlige målsætninger.

Spørgsmålet om, hvordan de unge forholder sig til en etik i relation til den anden er i undersøgelsen belyst gennem det, man kunne kalde en omsorgsorientering. Spørgsmålet er her, om de unge er indstillet på at tage ansvaret for andre mennesker. Er de i Løgstrups forstand indstillet på at møde *Den etiske fordring*. Det er de i stor udstrækning. 88 procent af de adspurgte elever siger fx, at det gensidige ansvar bør være den helt grundlæggende mekanisme i relationen mellem mennesker.

Endelig er der spørgsmålet om en etik i relation til fællesskabet. Også her ser vi en udbredt tilslutning til de formulerede udsagn.

Eksempelvis siger 48 procent, at de godt kunne tænke sig at arbejde for en af de hjælpeorganisationer, der tager ud og hjælper i de mest nødlidende områder i verden.

Og hvem er det så, der har disse stærke etiske orienteringer? Det er i stor udstrækning de unge, som kommer fra det sproglige gymnasium eller hf, og så er det dem, der giver udtryk for, at de er tæt knyttet til deres familie og venner. Det er altså dem, der er trænet i den humanistiske tænkning og som har erfaret sammenhængskraften i deres sociale omgivelser, der er indstillet på at tage vare på almenvellet.

Systemudviklingen

Og hvordan reagerer uddannelsessystemet nu på denne generation af unge, som vil konstruere deres egen uddannelse og skabe synteser mellem de traditionelle vidensformer. Ja, der sker jo faktisk nogle voldsomme ændringer i uddannelsessystemet for tiden. Med Niklas Luhmann kunne vi måske sige, at systemet bliver irriteret af omverdenen, så det bliver nødt til at ændre sig. Elementerne må hele tiden fornyes og relationerne mellem dem ændres for at systemet kan opretholdes. Måske udtrykker elevernes holdninger nogle grundlæggende samfundsændringer, som uddannelsessystemet må tage højde for, hvis det vil bevare sin selvstændighed.

Gennem de senere år har systemet åbnet sig for, at de unge i de videregående uddannelser kan kombinere på tværs af fakulteter og institutioner og dermed konstruere deres egen uddannelse. Man tager ikke nødvendigvis en uddannelse på Syddansk Universitet eller på Roskilde Universitetscenter. Man starter måske op det ene sted og henter dele af uddannelsen ind et andet sted. Ligeledes starter man måske op med en naturvidenskabelig uddannelse, men ender måske med at tage dele af uddannelsen inden for humaniora eller samfundsvidenskab.

Man behøver heller ikke på forhånd at beslutte, om man vil tage en mellemlang eller en lang videregående uddannelse. Den mellemlange uddannelse vil oftest kunne konverteres til en bacheloruddannelse, der kan danne grundlag for en efterfølgende kandidatuddannelse. Systemet har opdaget, at de unge mennesker

selv vil konstruere deres uddannelse og åbner faktisk op for, at det kan lade sig gøre.

Også på ungdomsuddannelsesniveaueet sker der opbrud. Valgmulighederne bliver indbygget i institutionaliseringen af uddannelserne og syntesetænkningen vinder indpas.

Med 2005-reformen er det blevet understreget, at de forskellige studieforberevende ungdomsuddannelser indgår i »et samlet gymnasialt system«. Alle giver studiekompetence og almendannelse til deres elever, og det skal være muligt for eleverne at meritoverføre studieelementer mellem hf, de erhvervsgymnasiale uddannelser og det almene gymnasium. Ideen om, at man kan kombinere elementer fra forskellige uddannelser er altså blevet understreget. Samtidig skal eleverne konstruere deres uddannelse ved at vælge mellem forskellige fagområder, forskellige fag og forskellige niveauer.

Reformen har endvidere understreget nødvendigheden af integration mellem fagene. Det kommer især frem i bestemmelsen om etableringen af almen studieforberevelse, som »skal anvendes til samarbejde og sammenhæng mellem fagene«. Af de svar, som ministeriet har givet til en række spørgsmål vedrørende reformen fremgår, at eleverne i almen studieforberevelse skal »arbejde med problemstillinger og bærende forestillinger, som de enkelte fag belyser ud fra hver deres faglige vinkel. I almen studieforberevelse får eleverne mulighed for at arbejde hen over gymnasiets tre fagområder, det naturvidenskabelige, det humanistiske og det samfundsvidenskabelige.« Mindst 20 procent af tiden i grunduddannelsen og 10 procent af tiden i studieretningsforløbet skal anvendes på almen studieforberevelse.

Desuden understreges det fagintegrative perspektiv ved, at der i studieretningsforløbet er bindinger på valg af fag. Derved sikres en integration mellem beslægtede fag. Når skolerne udbyder studieretninger, skal de to studieretningsfag på højeste niveau have »naturlige berøringsflader og samarbejds muligheder«. Desuden kræver de forskellige fag på højt niveau integration med bestemte andre fag. Eksempelvis skal samfunds fag på højt niveau kombineres med matematik på mindst mellem niveau.

Sideløbende med dette fagintegrative perspektiv understreges nødvendigheden af at arbejde med øget faglighed. Fagene skal altså dyrkes samtidig med, at de skal integreres. Eleverne skal »tilegne

sig almendannelse, viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene«. Også dette perspektiv er uddybet i ministerens svar til en række spørgsmål. »Det er et hovedformål med reformen at styrke fagligheden i de gymnasiale uddannelser ... Med udgangspunkt i det enkelte fags kerne forpligtes fagene til at indgå i et fagligt funderet, veltilrettelagt samspil, således at eleverne sikres sammenhængsforståelse og et bredere fagligt perspektiv«.

Den amerikanske sociolog Talcott Parsons ville nok sige, at systemet søger en ny tilstand af ligevægt gennem øget integration af sine elementer og gennem tilpasning til sine omgivelser. Dermed bliver det i stand til at opfylde sine målsætninger.

Pædagogiske konsekvenser

Men den unge generation vil jo også tage vare på det sociale – på almenvellet og på relationerne til den anden og til fællesskabet. Dette rejser spørgsmålet om, hvorvidt uddannelsessystemet også lægger vægt på det sociale og på relationerne mellem mennesker. Dette spørgsmål leder os i retning af det pædagogiske aspekt. Spørgsmålet bliver dermed, om de aktuelle systemændringer også indeholder ideer om, at ungdomsuddannelserne skal indebære arbejdsformer, som lægger vægt på det sociale?

Fra en pædagogisk side stiller fag- og institutions-integrationen krav om øget samarbejde mellem lærere. Hvis vi skal følge 2005-reformens ordlyd, er det ikke længere muligt for den enkelte lærer udelukkende at undervise på egne faglige præmisser. Fagintegrationen kræver i højere grad stillingtagen til indhold og pædagogisk form. Det enkelte fag kan ikke længere formidles gennem sin egen tradition for pædagogisk arbejde. Undervisningen kræver overvejelser over, hvorledes forskellige fag kan belyse et fælles tema, og hvorledes eleverne kan arbejde med disse temaer. En mere tema- eller projekt-orienteret pædagogik vil ikke alene føre til øget selvstændighed for de unge. Den vil også betyde træning i samarbejde og dermed øget grundlag for en relatering mellem individ og kollektiv.

Derved er vi måske fremme ved det aspekt, som altid har interesseret sociologien, nemlig individets relationer til fællesskabet. Sociologi

betyder jo faktisk læren om fællen, læren om ledsageren, altså læren om, hvordan vi relaterer os til hinanden. Den har det interaktionelle aspekt som sit fokus. Den interesserer sig for, hvordan individet kan knyttes til fællesskabet.

Dette kommer særlig tydeligt frem hos Durkheim. I sin lille bog om *Sociology and Education* siger Durkheim, at uddannelse er en metodisk socialisering af den unge generation. Resultatet af denne socialisering bliver, at der i hver af os eksisterer to eksistenser. »Den ene er formet af de mentale tilstande, som kun gælder for os selv og begivenheder i vores personlige liv. Denne eksistens kan man kalde vores individuelle væren. Den anden er et system af ideer, følelser eller praksisser, som i os udtrykker ikke vores personlighed, men den eller de grupper, som vi er en del af. Det er religiøs tro, moralsk tro og adfærd, nationale eller professionelle traditioner, kollektive holdninger af enhver art. Totaliteten af disse systemer danner den sociale væren«.

Når Durkheim således går efter det sociale aspekt i uddannelsen, kan det være fordi han tager tråden op fra Immanuel Kant.

Kant skelner i sit værk *Om pædagogik* mellem fire elementer i opdagelse: Disciplinering som tæmning af vildskaben, kultivering som tilegnelse af dygtighed, civilisering som udvikling af manerer og endelig moralisering som udvikling af en karakter, der sikrer, at mennesket vælger gode formål, som billiges af alle. Om sin egen tid skriver han »Vi lever i disciplineringens, kulturens og civiliseringens tid, men langt fra i moraliseringens tid«.

Siden Durkheims tid har vi forsøgt at løse dette problem. Durkheim satte den moralske uddannelse på dagsordenen, fordi han ville udvikle en uddannelse, der kunne sigte mod det sociale. Spørgsmålet er, om vi endelig er på vej mod uddannelser, der vil lære mennesker ikke blot at skabe deres egen biografi, men også at søge efter gode formål, der kan billiges af alle.

Konklusion

Hvis jeg skal konkludere på dette forsøg på at opridse nogle tendenser i ungdomsuddannelserne, så må det være, at såvel de unge som uddannelsessystemet bevæger sig i retning af bedre muligheder

for selv at kunne konstruere en uddannelse, mod øget integration mellem fagene og mod bedre muligheder for samarbejde.

Spørgsmålet er nu, om der i denne udvikling gemmer sig nogle problemer. Har Bourdieu levet forgæves? Behøver vi ikke længere hører på al hans snak om social reproduktion gennem det pædagogiske arbejde? Sådan er det måske ikke helt.

Muligheden for selv at konstruere en uddannelse, kan føre til, at de unge netop konstruerer den sådan, at de kommer til at placere sig selv i den sociale position, som de kommer fra. Man kan jo faktisk risikere, at de unge med de mange valgmuligheder kommer til at vælge sig lige ud i en marginal position. Nogen har måske den praktiske sans, som Bourdieu ville udtrykke det, der gør, at de vælger de kombinationer, der vil blive efterspurgt i fremtidens arbejdsliv, mens andre desværre mangler denne praktiske sans og derfor måske kommer til at stå med en uddannelse, der ikke rigtig fører til noget.

Og hvad nu med den tilbagetrukne lærerrolle. Hvis eleverne skal vælge temaer og lave projekter på tværs af fagene, kan den habituelle baggrund, som de unge kommer med, jo netop få frit spil. Den relation til kulturen, som de unge udvikler i det sociale miljø, de vokser op i, og som ifølge Bourdieu er afgørende for, hvorledes de unge klarer sig i uddannelsessystemet, kan nu for alvor få lov til at udfolde sig og dermed være med til at placere den unge i den position, som han eller hun kommer fra.

Når Bourdieu og hans medforfatter Jean Claude Passeron skal finde forklaringen på den sociale reproduktion vender de sig i deres bog *The Enheritors* mod de unges relationer til kultur. De påpeger, at reproduktionen først og fremmest er et spørgsmål om stil. De unge fra de dominerende klasser færdes med »lethed og elegance« i de akademiske kredse, mens unge fra de dominerede klasser må arbejde sig til deres resultater, således at disse kommer til at bære »det vulgære præg af slid«.

Nuvel, måske har vi ikke løst problemet med den sociale reproduktion, og måske kan det ikke løses. Hvis det hele er et spørgsmål om stil og relationer til kultur, vendes udviklingen ikke nødvendigvis med fagintegration og samarbejde. Men kunne vi vende udviklingen i retning af en socialisering, som i stigende grad lægger vægt på individets evne til at arbejde for det fælles gode, så ville Kant og ikke mindst Durkheim måske glæde sig, der hvor de nu befinder sig.

