

Jarl Damgaard

Fag og fagpædagogik

Det er med stor ydmyghed, at jeg i dag står her og skal give en indledning til det arbejde, der skal i gang for at udvikle den fagpædagogiske tænkning. Men det er også med stor taknemmelighed over, at vi i universitetsverdenen har fået den mulighed i kraft af det, der er opbygget på Syddansk Universitet. Det synes jeg er en enorm stor gevinst for ungdomsuddannelserne og et stort fremskridt i forhold til det der tidligere har været situationen på det pædagogiske område. For de nytiltrådte eller nysåede marker, som I nu skal til at få til at blomstre, er udtryk for en fantastisk udvikling på vores område. Så jeg tror, at en hel sektor kigger på jer og på det arbejde, som I nu går i gang med, simpelthen fordi vi har manglet det i den forstand, at man ofte har været på bar bund, når man skulle komme med argumenter på det pædagogiske felt i forhold til ungdomsuddannelserne. Der er lavet megen fagpædagogisk refleksion på folkeskoleområdet, men meget mindre på ungdomsuddannelsen. Så det er et spændende arbejde, DIG nu går i gang med.

Når jeg indledningsvis sagde, at jeg var ydmyg, så er det bl.a. fordi jeg har fået refereret, at rektor for Danmarks Pædagogiske Universitet, Lars Henrik Schmidt, er kommet med nogle udtalelser om, at begrebet at fagpædagogik ikke findes. Der findes fag, og så findes der pædagogik. Den påstand kan vi jo så lade stå i luften, og så skal jeg vel egentlig holde mund, for hvis den øverste chef på Danmarks Pædagogiske Universitet har den holdning, så burde jeg vel vente med at sige mere indtil I har udviklet noget, som kan tale imod hans påstand. I øvrigt tror jeg, at Lars Henrik Schmidt måske ikke længere mener det helt så meget, for ved nærmere eftertanke må man jo sige, at hvis han har ret, så er der mange universiteter rundt omkring i Europa, der ikke har tænkt sig særligt godt om. For heldigvis er der jo andre steder et blomstrende fagpædagogisk miljø, og det er sådan et, vi skal prøve at opbygge her i Danmark.

Fag og udvikling

Men lad mig alligevel sige en smule om dannelse og fag og komme lidt ind på, hvad det er for nogle ting, I måske skal arbejde med. Hvis man ser nærmere på, hvad man skal forholde sig til i det moderne samfund med dets strømme af nye oplysninger, så kan man bare kigge på Ugebrevet Mandag Morgen. Her kan man ofte møde den overvejelse, at hele uddannelsesystemet i Danmark på det nærmeste bør skrottes, så vi kan begynde forfra. Noget af det, de ofte anklager voldsomt, er fagene. Hvis man i kort form skal sige hvad de mener, er det, at fagene per definition er en kodeindgang til konservatismens fængsel, og dermed er fagenes sigte naturligvis absurd, for verden består ikke af fag. Det ved vi jo godt alle sammen, men vi ved også, at fagene er i verden, og fagene er i verden i den forstand, at de er det kikkertsigte, vi har til at forstå verden. Derfor er fagene stadigvæk en uomgængelig nødvendighed for at forstå verden. Og det er vel også i troen på det, at vi i uddannelsessystemet stadigvæk forholder os meget til den fagtradition, vi har.

Men vi er nok også alle sammen klar over, at fagene skal spille en hel anden rolle end de har gjort tidligere. Fagene skal spille sammen på en måde, de ikke har gjort tidligere, men det er meget vanskeligt, synes jeg, at forstå og forestille sig hele det udviklingspotentiale, som nogle af udviklingsguruerne taler om, hvis ikke man fortsat har fagene som basal indgang. Og det oven i købet på en ekstra udviklende måde, for vi må konstatere, at udviklingen i det enkelte fag ofte foregår med en så enorm hast, at det selv for fagfolk kan være meget vanskeligt at følge med. Udviklingstankegangen er også sevet ind hos eleverne: For nu at sætte det lidt på spidsen vil jeg citere en elev der for et par år siden skrev, at mange elever i dag er klogere end deres lærere fordi de har 'intenet'. Det citat er efterhånden gået ind mange steder, blandt andet fordi det er brugt i forskellige ministerielle sammenhænge, og det er jo også ret signifikant i forhold til de unges egen selvforståelse i forhold til lærerne. Eleverne ved godt, at på mange måder kæmper de fleste af de aldersgrupper, der er med til en konference som denne, med at forstå og være med i de nye sammenhænge, som de unge opfatter som noget helt naturligt. Derfor kan elever synes, at deres til-

gang til at forstå verden er bedre. For elevens pointe er jo, at eleverne er klogere end deres lærere, og det selv om man ikke kan tale eller stave. Men de er klogere, fordi de har internet, og de forstår det og kan bruge det.

Det er for så vidt det, I skal prøve at modbevise med hele dette projekt. Jeg tror egentlig ikke, at I er i tvivl, men man er nødt til hele tiden at opruste og overbevise nye generationer om, at faget stadigvæk er det kiggertsigte, de har brug for til at forstå verden.

Kernefaglighed og pædagogik

Ministeriet får ind imellem at vide, at det hopper med på alle nye vogne og udgiver diverse publikationer for kunne sige, at man har ryggen fri og skam er med i udviklingen. Vi har i ministeriet arbejdet meget med faglighed, ikke mindst i forbindelse med Regeringens *Uddannelsesredegørelse 2000*, og jeg må sige, at jeg er meget glad for denne udgivelse. Den er nemlig, synes jeg, lidt af en modpublikation i forhold til mange af de ting, som vi ellers laver. Den handler faktisk om faglighed, og nu skal jeg ikke skamrose den, for jeg har jo selv haft en stor del af ansvaret for den, men jeg synes, at alene det at vi i ministeriet pointerer at faglighed er udgangspunktet, også for alle de ændringer vi bestandigt slår på, synes jeg er et godt udgangspunkt for jer i arbejdet med at opbygge en fagpædagogisk uddannelse for gymnasielærere. Vi prøver i Uddannelsesredegørelsen at forholde os til fagligheden udfra en samfundsmæssig og en historisk synsvinkel, og så forholder vi os meget kontant til de videregående uddannelser i kraft af en række bidrag, som prøver at indkredse, hvad kernefaglighed er. Vi synes, det er en meget påtrængende diskussion, for jo mere vi arbejder med at give nogle nye rammer for undervisningen på alle uddannelserne og skabe større sammenhænge i uddannelsessystemet, jo mere må vi også sørge for, at de enkelte fagbilag ikke kommer til at fylde så meget så den sygdom, man kan kalde pensumitis får lov til at brede sig. Det handler grundlæggende om, at faget siver ind på en måde, som eleverne kan forstå. Jo mere man prioriterer dette med forståelsen, jo mere er man jo også nødt til at overveje, hvad der egentlig er kernen i de fag vi beskæftiger os med. Er der nogen kerne over-

hovedet, eller er alt udskifteligt? Er det sådan, at alle elementer af faget kan udskiftes, at der er frit valg på alle hylder?

Der er en række fag, som bestemt vil sige, at der ikke er udskiftelighed, men der er også en række af de humanistiske fag, mener jeg selv som, for at sige det lidt provokerende, har haft meget svært ved at forstå, hvad deres kerne er og ofte har jongleret med de forskellige elementer af faget som om at det var fuldstændig ligegyldigt. Derfor kan det også være svært for et ministerium at gå ind i en fagdiskussion, hvis ikke fagene selv giver sig til at lave en kritisk revision af den praksis, man har på universiteterne og nedefter i forhold til kernefaglighedsbegrebet. Og det er ikke klaret med, at vi så bare siger, at der ikke er nogen kanon, for der kan jo godt være visse elementer, visse kategoriale dannelser i det enkelte fag, som skal med. Det er det, vi beskæftiger os med i Uddannelsesredegørelsen, og jeg mener, at den kan være et godt udgangspunkt for nogle af de overvejelser, I indenfor hvert enkelt fag kan have i forhold til begrebet kernefaglighed.

Kompetence og dannelse

Fagene er et kiggertsigte til verden, hævder jeg. Hvordan sikrer vi så, at de unge både er almindannede og studieforberedte. Det er vigtigt at gøre sig klart, at den almene dannelse dels består af en mere formel del, der handler om en kunnen, en viden, en nyttighed, dels om hvordan vi former personligheden, intellektet, identiteten for de unge, vi har med at gøre. Der er jo et samfund, der gerne skulle leve videre, og eleverne skal senere kunne gå ind i en række funktioner og en række jobs. Så kiggertsigtet til verden er der altså både for at give dem en indgang til at have den viden, som er nødvendig for at overleve som samfundsborger, og for at give en fortolkningsnøgle til verden i forhold til deres personlige udvikling. Vi skulle gerne som uddannelsessystem sikre, at vi videregiver noget, som får livet til at åbne sig for de unge også på det personlige plan, at de får livsmod, overskud, selvtillid. For vi ved jo godt, at hvis de ikke får det, så går det ad Pommeren til, både for de unge selv og for samfundet. Derfor er det afgørende vigtigt, at man hele tiden overvejer, hvilke elementer i det enkelte fag der skal bruges for at give nogle af de her ting til eleverne.

Der er nok meget af det, som spiller en rolle for ministeriets arbejde med udviklingsprogrammet som hænger tæt sammen med det, som I skal i gang med i tilknytning til masteruddannelsen. Det er jo netop derfor, at man fra ministeriets side har sagt, at vi i stedet for at skynde os med en gymnasiereform må diskutere fag og indhold. Udviklingsprogrammet lægger op til, at man i den kommende tid arbejder med den indholdsmæssige side, den måde fagene spiller sammen på, den måde fagene kan være med til at skabe en helhed i de unges uddannelsesforløb.

Hvorfor lægger man pludselig vægt på det? Det gør man bl.a. fordi vi er på vej mod et uddannelsessystem, hvor meget, som man tidligere tog for givet, ikke længere fungerer automatisk. De unge sidder ikke længere mere eller mindre selvfølgeligt og forventer, at vi skal give dem helheder og sammenhæng. Før var det måske sådan, at eleverne lyttede til læreren, og så satte de sig og lærte det, han sagde de skulle, og vi var rimeligt sikre på, at der hos i hvert fald de bedst begavede af eleverne dukkede sammenhænge op. Der er fortsat mange fantastisk gode og dygtige unge rundt omkring i uddannelsessystemet, og de gymnasiale uddannelser er jo specielt forkælede med mange af dem, som faktisk stadigvæk kan skabe helhedsopfattelser. Men vi er samtidig nødt til, bl.a. gennem udviklingsprogrammet, at sikre, at fagene spiller sammen og at man hele tiden overvejer, hvilke elementer i fagene der udvikler hvilke kompetencer. Og at man i langt højere grad også som lærer giver eleverne en chance for at forstå tingene i en større sammenhæng. Vi ved godt hvad det handler om, for hvis vi alle sammen tænker tilbage på de lærere, vi har haft, så har hver eneste af os eksempler på lærere, som pludselig har fået os til at se verden på en hel anden måde.

Det er udviklingsprogrammets hensigt at åbne hen imod en reform af gymnasiet og hf ved at åbne for sådanne overvejelser frem for at sige, om det nu er det eller det fag der skal ind i stedet for et andet. Det kan fx være, at man i fremtiden skal tale mere om fag-elementer, der skal spille sammen i større helheder, uden at man af den grund på nogen som helst måde opgiver fagene. Selv hører jeg til dem der mener, at gymnasiereformen i sin tid rummede et kæmpemæssigt problem, som vi stadigvæk kæmper med, nemlig faget naturfag. Her lagde man overordentlig stor vægt på, at det skulle

være en lærerkompetence i det almene gymnasium, som skulle dække over tre fag. Og allerede dengang forstod jeg ikke en kæft af det, for jeg syntes, at etableringen af et naturfag netop var en oplagt mulighed for at tale om at fagene skulle høre sammen i stedet for at man skulle give den lærer, som f.eks. ikke havde kemikompetencen, denne i kraft af nogle få timers kemikursus. Det måtte naturligvis for mange af lærerne virke temmelig forskrækkeligt og uhyggeligt at man skulle gå ind og undervise i et fag, som man slet ikke følte sig klædt på i forhold til. Det tror jeg er en af grundene til, at naturfag under tiden har haft nogle problemer.

Jeg brugte før ordene dannelse og kompetence. Tidligere brugte man jo ofte ordet 'dannelse', men siden 1968 er vi stort set holdt op med at bruge det, men det er interessant nok begyndt at dukke op igen. I stedet har man de senere år brugt ordet kompetence, og det er da sikkert meget velbegrunderet, men jeg har selv en lumsk mistanke om, at det først og fremmest er fordi man på engelsk / amerikansk ikke kender begrebet. For selvfølgelig er det noget andet at tale om kompetencer end om dannelse. Kompetencebegrebet handler om at eleverne skal udvikle bestemte evner, og i den forbindelse kan man tale om mange forskellige elementer eller kompetencer: om kommunikation, brug af talen, informationsteknologi, problemløsning, samarbejde med andre. Nogen taler om personlige sociale, almene, kommunikative kompetencer. Men jeg synes, at man mangler en helhedsbetragtning, for det er ikke alle ting, der kan tælles, måles og vejes, sådan som kompetencetænkningen kan forlede os til at tro, og det er her ordet dannelse fortsat har noget at betyde.

Dannelsesbegrebet skal så at sige imødekomme tre behov; For det første skal man lære at arbejde på tværs og samtidig med at man bevarer den kritiske sans være i dialog med en hel række af de andre vidensområder. Denne evne er jo ikke noget man sådan kan gøre til en målbar kompetence. For det andet skal man kunne sætte den nationale tradition, man taler fra, i forbindelse med den store verden udenfor. Og så skal man for det tredje, hvilket vores minister jo har gjort en hel del ud af at sætte på dagsorden, kunne medtænke ansvarlighed og værdier. Men problemet med dannelsesbegrebet er, at vi forbinder det med ganske bestemte borgerlighedsidealiser á la Emma Gad om, hvordan skal vi opføre os og hvordan skal vi være. Det kan da være meget rart at sidde ved middagsbor-

det ved siden af en, der interesserer sig for det samme som en selv, men det er ikke det, det drejer sig om. Det drejer sig om at udvikle et dynamisk dannelsesbegreb, som ydermere hele tiden prøver at sikre, at den tre-delning jeg talte om før, ikke foregår i en osteklokke inden i hver enkelte elev, men i samspil med andre individers dannelse, og det er noget andet end kompetenceudvikling.

På en eller anden drilsk måde må man konstatere, at dannelse har noget at gøre med den tradition, vi har i Europa. Her kommer klassikeren op i mig, for jeg mener, at det er i den del af Europa, som grundlæggende blev ramt af den græske og den latinske kultur, at dannelsesstanken blev væsentlig. I den klassiske tradition har man altid overvejet dannelsens elementer, fx spørgsmålet om, hvilke almene træk der gør at det enkelte menneske skikkes til at leve livet vel, både på det personlige plan og på det samfundsmæssige plan. Forestillingerne om, at kompetencerne skal være relevante i forhold til samfundslivet er ikke noget, vi moderne har opfundet. Allerede Cicero er voldsomt optaget af dette i sine retoriske skrifter. Jeg tror, at man skal bruge ordet dannelse, også i det arbejde I nu skal i gang med, selv om det siden Anden Verdenskrig og Auschwitz, hvor alle de humanistiske idealer blev sprængt i stumper og stykker, har været vanskeligt at tale om objektive kriterier for dannelsen. Men jeg tror, vi er nødt til at finde begrebet frem igen for ikke at blive overrendt af det angelsaksiske kompetencebegreb.

Jeg tror endvidere, at det er vigtigt at forankre fagligheden i forhold til videnskabsfag. Det er jo derfor de fleste at os stadigvæk, som de fagfolk vi er, bliver ved med at vende tilbage til vores fag. Det er simpelthen den basale indgang, vi har fået til verden. Derfor er det selvfølgelig vigtigt hele tiden at bevare kontakten med den udvikling, der finder sted indenfor videnskabsfaget, også i forhold til overvejelser omkring hvad kernerne er i ens fag.

Finn Hauberg Mortensen

Erkendelse og formidling

Nysgerrighed er godt, men ikke tilstrækkeligt. Gud mente i følge Første Mosebog ikke, at det var godt for mennesket at være alene, hvorfor han skabte Eva. Hendes nysgerrighed blev målrettet af den snedige slange, som sammen med æblet er rekvisitter i den pædagogiske akt, som gjorde de to mennesker seende. Den satte dem i stand til at skelne mellem godt og ondt, som derved blev til 'for nogen'. Prisen var uddrivelsen. Hun måtte føde sine børn med smerte og underkaste sig manden. Han måtte pukle for føden og spise sit brød i sit ansigts sved (3,1-24)

Under sin indledningsforelæsning til hovedstrømninger i 1871 bekendte Georg Brandes troen »paa den frie Forsknings Ret og paa den frie Tankes endelige Seir.« (87)¹ Selv om Brandes insisterede på, at retten til at være nysgerrig ikke måtte begrænses, så havde han dog ikke indvendinger mod, at nysgerrigheden gjorde sig nyttig i forhold til en række problemer, der sjovt nok minder om dem, som Mosebogen begrunder med uddrivelsen. Hvad Brandes ønskede debatteret, var ægteskab, religion, ejendomsret, forholdet mellem kønnene og samfundsforholdene. Det skulle ske i litteraturen, jf. Brandes' dictum: »Det, at en Litteratur i vore Dage lever, viser sig i, at den sætter Problemer under Debat. [...] At en Litteratur Intet sætter under Debat er det samme som, at den er ifærd med at tabe al Betydning.« (91).

Kravet om videnskabens frihed er intakt. Den skal ikke bare sætte de problemer under debat, som andre har defineret. Den skal selv identificere dem, perspektivere dem, give bud på teorier og metoder samt om muligt kloge svar, som kan føre til vise handlinger. Det at videnskaben lever, viser sig netop i dens evne til at håndtere problemer. Det gælder naturligvis også dem, som har at gøre med nysgerrigheden selv, med erkendelsen.

Dagens seminar og de derpå følgende møder vil blive mødested for gymnasie- og universitetsfolk. Vi skal diskutere vores nysger-

righed i forhold til kategorier som 'fag', 'pædagogik' og 'fagpædagogik'. Den nysgerrighed, vi skal udfolde undervejs, må ikke være bundet, men den må gerne være problemorienteret. Vi ved fx godt, at 'fag' er konstruktioner, begrundet i historiske forhold, praktiske hensyn, menneskelige valg etc. Som sådan er de naturligvis under forandring. Erkendelsen af foranderligheden indebærer imidlertid ikke nødvendigvis, at fagene så er tilfældige, at tværfaglighed i alle tilfælde er bedst, eller at alle grænser mellem fag er lige gode.

Hensigten med det arbejde, vi nu tager hul på, er at rejse den fagpædagogiske debat ud fra de praksisfelter, hvor fagene bruges, altså fra den daglige undervisning. Fokus er på den gymnasiale undervisning, men den må ses i forhold til de relevante forskningsområder og studieforløb på universitetet. I forhold til et sådant arbejde repræsenterer I ikke blot forskellige af de ca. 50 fag, som findes i de gymnasiale uddannelser, I repræsenterer også forskellige vinkler – fagkonsulentens, den faglige forenings, lærerens, forskerens etc.

Jeg vil byde Jer hjerteligt velkommen og takke for Jeres tilstedeværelse – og overhovedet for den store opbakning, som dette udviklingsarbejde har fået fra alle sider. Vi, der er tilstede her i dag er uden tvivl enige om, at der kan rettes mange rimelige forventninger til vores arbejde.

På universiteterne skelnes mellem forskning og undervisning. Denne dobbelthed har i en periode været reproduceret i dobbeltheden mellem universiteternes to ministerier. Mange af de gymnasiale uddannelsers lærere skelner mellem universitets- og gymnasiefag. Fælles for dobbeltheden mellem de to verdener er groft sagt forestillingen om en arbejdsdeling, som går ud på, at universitetet fokuserer på ny viden og erkendelse og gymnasiet på formidling af det allerede erkendte. »Pædagogik, det er når man er holdt op med at tænke«, betroede en universitetslærer mig engang. Så enkelt forholder det sig næppe. Hvis man ved 'tanker' alene forstår, hvad der foregår på den ultimative erkendelses grænse, så bliver spørgsmålet, hvad vi skal kalde alt det andet, som også fylder hovedet og også er nødvendigt. Problemet er ikke blot de hvide pletter på erkendelsens landkort, men også tilgængeliggørelse og vurdering af den faktisk eksisterende viden og indsigt. Selv om vi fyldes med information, kan omsætningshastigheden for viden godt samtidig være lav.

Forskning kan forstås som systematisk tilegnelse af det ukendte, altså skabelse af viden og indsigt, som et resultat af det 'nogen' (subjektet) gør ved 'noget' (objektet). Tilsvarende kan 'læring' forstås som subjektets overtagelse, vurdering og tolkning af dette 'noget'. Man kan som i Mosebogen se en dobbelthed mellem erkendelse 'af noget' og 'for nogen'. Begge dele implicerer nysgerrigheden, og i begge tilfælde skabes erkendelse. Nyhedskriteriet for de to tilfælde er imidlertid ikke ens.

Erkendelsen er en nødvendig del af formidlingen, for hvis viden og indsigt ikke foreligger 'for' de subjekter, som har den behov, da har den ikke mulighed for at være relevant. Også den erkendelse af det tilsyneladende ultimativt nye, som karakteriserer forskningen, har imidlertid denne problemstilling indbygget. Den er et kulturprodukt, hvor 'nogen' med de tilrådighed stående teorier og begreber har gjort et 'noget' begribeligt for 'nogle andre'. Til rådighed for dette har forskeren regler for stringent og kritisk tænkning og måske en masse apparater. Ved nærmere eftersyn viser det sig, at selv den hårdere del af naturvidenskaben også er henvist til at betjene sig af metaforer og analogisering med det allerede kendte. Det gælder ikke blot i præsentationen af resultaterne, men allerede i udkastet til undersøgelsen og i gennemtænkningen af begrebsrelationerne, at forskeren inden sine systematiske tests af sine antagelser er afhængig af sit sprog, sine erfaringer, sine sine billeder, sine fantasier.

Erkendelse findes altså kun 'med nogens' bevidsthed og 'i nogens bevidsthed'. Det betyder ikke, at enhver subjektivitet er lige relevant eller ethvert udsagn lige rigtigt, men at konstruktionen af erkendelsens etablering og formidling må medtænkes. Grænsen mellem erkendelsen 'af noget' og 'for nogen' er mest uskarp i humaniora. Vi må her ret direkte inddrage vores erfaringer i tilrettelæggelse af forskningsprojekter og i vurdering af deres resultater. Vi må indrømme, at det arbejde med at fortolke og forvalte kulturarven, som vi ikke formår at føre frem til 'nogen', dvs. til den næste generation, det vil for kortere eller sandsynligvis længere tid vil blive sat på pension, evt. i form af en gylden musealisering. Hvorvidt det forholder sig tilsvarende med den viden, der udvikles og forvaltes af de naturvidenskabelige fag, skal jeg ikke udtale mig om.

Det er imidlertid velkendt, at fagene både på universitets- og

gymnasieniveau har det fælles problem i en verden præget af en rivende udvikling af ny viden langs det man kalder forskningsfronterne at kunne udpege og formidle de faglige kerneområder. Det bør ske, således at den lærende kan se en forbindelse mellem kernerne på samme niveau og gennem en sådan helhedsforståelse opnå kompetence i forhold til sin viden, og således at der også er indbygget en progression, i det tilfælde hvor et givet fag genfindes på flere niveauer.

Arbejdet med denne tilrettelæggelse af fagene er et centralt anliggende for fagpædagogikken, som da må medtænke, at der er tale om begrundede og gennemargumenterede valg mellem modeller, eksempler og synsvinkler, der dels medtænker det pågældende fags indre udvikling, herunder dets metodologi og analytiske praksis, dels den lærendes forudsætninger og muligheder, således som de kan forstås ud fra pædagogikkens metoder, analyseformer og praksiserfaringer.

Man kan overveje i hvilken forstand pædagogik er eller bør være forskellig fra skolesektor til skolesektor og fra fag til fag. Det er dog børnene og de unge, der skal trækkes gennem det hele, fra år til år, fra time til time. Imens forbliver de ikke uforandrede. Meningen er jo netop, at de præges positivt gennem læring, og dermed at præmisserne forandres. Derfor kan der være god mening i at skelne mellem dels den almene pædagogik, dels de pædagogiske problemfelter og tilgange, som især er knyttet til hhv. et specifikt trin i uddannelsessystemet og til specifikke fag.

Vi har brug for en gymnasierelateret fagpædagogik, fordi den giver mulighed for at arbejde fagligt og pædagogisk bevidst med denne sektors særlige kerneområder og kompetencer samtidig med at opmærksomheden fastholdes på samspillet med de tilgrænsede sektorspecifikke udgaver af fagene. Det sektorspecifikke peger altså ikke bare indad mod den gymnasiale undervisning selv, men også tilbage mod folkeskolen og frem mod de videregående uddannelser. Som bekendt er flere aber blevet flyttet rundt mellem de tre niveauer.

Lærerens arbejde i klassen består naturligvis i andet og mere end at undervise i et bestemt fagligt område, så lærerens personlige egenskaber kan ikke undervurderes. Men midt i den erkendelse bør man ikke glemme, at faget er lærerens anledning til at være

tilstede som voksen i en given klasse. Hvis læreren skal kunne være for- eller spejlbillede i bred forstand, skal han være hjemme også i faglig henseende. Om det er der bred enighed i de gymnasiale uddannelser. På grænsen mellem de to typer af læreruddannelse her i landet, og dermed på grænsen mellem folkeskolens ældste klasser og de gymnasiale uddannelser, kunne der imidlertid være perspektiver i at se nærmere på konsekvensen af de muligvis forskellige prioriteringer i forhold til balancen mellem faglighed og personlighed.

Dette eksempel er valgt på den grænseflade, som ikke i særlig grad er repræsenteret i forsamlingen, således at I kan fokusere på de problemer af fagpædagogisk karakter, som dominerer dels i den gymnasiale undervisning, dels i dens grænser til universitetsundervisningen. Her er I eksperter. Jeg kan blot stille nogle fagpædagogiske rammespørgsmål, som kan stilles af læreren i xx-fag i gymnasieskolen?

- Hvilke fagpædagogiske problemer ser jeg i klassen?
- Hvilke årsager ser jeg til disse problemer?
- Hvad kan jeg som lærer gøre ved dem?
- Hvad gør jeg faktisk ved dem? (praksis)
- Hvad vil jeg gerne kunne gøre ved dem?

Debatten om og forskningen i fagpædagogiske emner knyttet til de gymnasiale uddannelser har her i landet ført en tilbagetrukket tilværelse. Alle kan være enige om, at fagpædagogiske overvejelser er vigtige, fremover gælder det om at de mange gode viljer bringes i samspil.

For DIG er det vigtigt, med afsæt i den daglige undervisning, at få identificeret de fagpædagogiske problemstillinger, således at vi kan diskutere deres begrundelser, vores håndtering af dem, vores muligheder for at gøre noget ved dem – og vores visioner.

Det kortsigtede mål med det arbejde, som indledes med denne konference, er at gøre DIG's og gymnasiesektorens masteruddannelse i fagpædagogik så god som overhovedet mulig. På masteruddannelsen kan vi da tage afsæt i rapporterne fra grupperne for således at føre arbejdet videre.

Det langsigtede mål med at bidrage til at rejse den fagdidaktiske

debat ud fra det gymnasiale uddannelsestrin er at afdække, hvilken ny viden vi har brug for på området, og hvilke forskningsprogrammer og -projekter vi derfor bør søge at etablere. Bevillinger til forskning på dette område er ingen selvfølge, så der skal gøres et solidt forarbejde. Når det er udført, tror jeg til gengæld på, at man vil anse dette område for så vigtigt for vidensomsætningen og kompetenceudviklingen, at det vil blive prioriteret.

For at vi kan komme så langt, er en fælles terminologisk platform hensigtsmæssig. Hvis vi ikke bestandig skal træde tilbage til en konstateriag af, at områdets terminologi ikke er præget af den store klarhed, vil det være velgørende, hvis vi kunne benytte et minimalt antal fælles termer.

Idet jeg takker for ordet, vil jeg give det videre til Steen Beck og Birgitte Gottlieb, der skal styre projektet frem til og med rapporter, og som nu vil spille ud med et forslag til terminologi-overvejelser.

Steen Beck og Birgitte Gottlieb

Fagpædagogik – et refleksionspapir

Indledende overvejelser

Den danske gymnasieskole bygger traditionelt på faglighed. Det faglige engagement kombineret med metodefriheden er drivkraften i den enkelte lærers undervisning, hvorfor enhver nyorientering må medtænke dette. Derimod har der ikke været den samme sejlvede tradition for at tænke didaktisk, selvom det også ville være forkert at sige, at der slet ingen traditioner for en sådan tænkning er i den danske gymnasieskole. Der kan givetvis gives mange grunde til, at didaktisk tænkning ikke har bidt sig så fast i mange gymnasielæreres selvforståelse: man har identificeret sig med 'forskeren' mere end 'formidleren'; didaktik og endnu værre: pædagogik, som i sin definition involverer mere opdragelsesmæssige problemfelter – er af mange blevet betragtet som en 'kvindagtig' beskæftigelse, som andre uddannelsesstyper – seminarieverdenen fx – passende kunne give sig af med, fordi fagligheden ikke i samme udstrækning var folkeskolens fundament. Man kan vel heller ikke se bort fra, at den didaktiske refleksion ofte har været de store utopiers og gode viljers opsamlingsplads – og således har kunnet give anledning til mange læreres naturlige skepsis over for store ord.

Af sådanne grunde blev der også rav i den på lærerværelserne, da almindidaktikken efter nogle år på hvilebænken i 80'erne igen kom på banen i 90'erne. Man begyndte at tale om AFEL, PEEL, projektarbejde, elevkompetencer og lignende. Almindidaktikkens indtog i gymnasiet delte ofte lærerværelserne i to: de lærere, som forholdt sig skeptisk til 'pædagogernes' indtog (pædagogerne kaldte man dem hånligt) og opfattede det som en trussel mod 'fagligheden' (dvs. lærerens ret og pligt til at koncentrere sig om det faglige), og så de pædagogisk tænkende, der bekymrede sig om formidlingen, ungdomskultur og nye elevtyper.

Denne modsætning har givet anledning til mange heftige dis-

kussioner, men ud af disse er også kommet mere nuancerede positioner hos dem der mener, at man ikke kan adskille faglighed og formidlingsdimensionen i et undervisningsfag. Det har givet anledning til interessante diskussioner inden for det fag- og almen-didaktiske felt om fx lærerrollen, forskellige arbejdsformers hensigtsmæssighed, forholdet mellem lærerens viden og elevernes viden. At der er brug for både almen-didaktisk og fagdidaktisk refleksion synes i dag at være en udbredt tanke. Grunden er nok den simple, at der er processer i det senmoderne samfund – refleksivitetens indtog også i lærerkulturen, masseuddannelsernes ændring af elevgrundlaget, elevernes kulturelle søgeprocesser – som fremprovokerer didaktisk refleksion som mere end en bevidsthed blandt Tordenskjolds soldater. GL's uddannelsespolitik, den nye gymnasiebekendtgørelse, folketingets udviklingsprogram, DIG's masteruddannelsesprojekt og forberedelserne til den kommende gymnasireform kan alt sammen ses som mere eller mindre udfoldede reaktioner på denne udvikling.

I og med at 'fag' er skolekulturens 'store fortællinger' og i og med, at netop enhver type af store fortællinger i stigende grad drages i tvivl i den refleksivitetens kultur, som udvikler sig i det senmoderne samfund og derfor også lærer- og elevmiljøet, kan det være nødvendigt at fortælle historien en gang til – og måske endda omfortælle den. Med Jürgen Habermas' ord:

Tidligere måtte skolens administration fastlægge undervisningsregler, der var opstået planløst, som var de vokset frem ved en naturkraft. I modsætning hertil er nutidens planlægning af læreplaner baseret på den præmis, at traditionelle mønstre lige så godt kunne have været anderledes.²

Der er ingen tvivl om, at gymnasiets styrke er tilstedeværelsen af fagligt set yderst kompetente undervisere. Men der er heller ikke tvivl om, at systematisk og kontinuerlig almen- og fagdidaktisk tænkning ikke i dag umiddelbart indgår i en gymnasielærers forståelse af sine hovedopgaver. En didaktisk tænkning kan derfor med fordel tage udgangspunkt i fagligheden og den faglige undervisningspraksis – selvom det nok også er vigtigt at være opmærksom på, at en sådan tænkning bliver nødt til at forholde sig til hel-

heden, altså samspillet mellem fagene, elevernes generelle kompetenceudvikling m.m.

Fagpædagogik – en ‘flydende betegnelse’?

Indledningsvis et par ord om begrebet fagpædagogik. Vi har valgt at bruge dette ikke synderlig veldefinerede udtryk som overskrift for det, der har at gøre med faget, læreren, eleverne og samspillet med andre fag.

I den pædagogiske litteratur taler man traditionelt om didaktik som teorien om undervisningens indhold (læreplansteori) og form (metodelære). Således bruger K. Grue-Sørensen begrebet³. Andre, fx Per Fibæk Laursen⁴, opererer med et overbegreb der hedder undervisningslære, hvor didaktik omhandler undervisningens mål og indhold, mens metodelære omhandler dens hvordan. Vi holder os i det følgende til Grue-Sørensens definition.

Lige såvel som fagdidaktik forudsætter et fag, forudsætter undervisning i et fag også almindidaktiske overvejelser, der knytter sig til denne undervisning. Gennem almindidaktikken får fagene mulighed for at føre dialog på baggrund af en fælles referenceramme og et fælles sprog og således gøre netop deres faglige og fagdidaktiske særkende forståelig for kolleger og mulige samarbejdspartnere. Og hvis eleven skal have mulighed for at opleve en helhed i uddannelsen, må fagene og deres pædagogiske mål og midler kunne ‘snakke sammen’.

Derfor kan man hævde, at både fagdidaktisk og almindidaktisk tænkning er nødvendig, hvis der i undervisningen skal skabes den helhed, som formålsparagraffen tilsiger.

Men hvorfor så termen ‘fagpædagogik’? Måske kan det være hensigtsmæssigt at vælge et udtryk, som ikke er så belastet af tilknytningen til de eksisterende definitioner af undervisningslære/didaktik, fordi fagene, deres identitet og læreprocesser for øjeblikket er under ‘pres’, både fra eleverne, den politisk-økonomiske verden, de videregående uddannelser og indførelsen af nye undervisningsteknologier (IT).

Det hævdes fra forskellig side, at intet i fremtiden vil være som det var – hvilket i vores egen verden har sat gang i diskussionen

om fagrække, lærer- og elevroller og -kompetencer, evalueringsformer, læreprocesser osv. Vi er med andre ord inde i en omkalfatringsproces, som påvirker såvel fagenes identitet som særfaglige og tværfaglige læreprocesser. Begrebet fagpædagogik kan måske fyldes med overvejelser dels i forhold til den sociokulturelle kontekst og i forhold til diskussionen af de 'bløde kompetencer', der måske kan hævdes traditionelt at høre hjemme i en pædagogisk og ikke didaktisk sammenhæng.

Begrebet er i den forstand en 'flydende betegner', et begreb hvis præcise indhold er usikkert, som fagene kan give et meningsfuldt indhold gennem selvrefleksion og refleksion i forhold til uddannelsespolitiske tendenser.

I det følgende skelner vi mellem tre niveauer for en fagpædagogisk tænkning:

- A. Fags identitet og udviklingspotentialer
- B. Fagene i forhold til de generelle kompetencer
- C. Læreprocesser i den senmoderne skole

A. Fags identitet og udviklingspotentialer

Med Mogens Niss' ord:

»Et fags didaktik er det videnskabelige arbejdsfelt der søger at identificere, karakterisere og forstå de fænomener og processer der indgår – eller kunne indgå – i både faktisk og potentiel undervisning i og læring/ tilegnelse af faget«

Vi er her i feltet, hvor det fagligt unikke undersøges. Hvad er det, som adskiller netop det enkelte fag fra alle de andre og som tydeliggør dets særlige fortrin, dets helt særlige kerneviden og bidrag til udvikling af elevkompetencer? Den faglige fordybelse og identitet er således garant for kvalitet, ligesom den sikrer, at fagene ikke udviskes af hinanden i tværfaglige samarbejder. Kun på den baggrund kan hinene på en værdig og tydelig måde indgå i et samspil med andre undervisningsmæssigt uden at give køb på sin kernekompetence. En del af den didaktiske øvelse er at gøre sig i stand til

tydeligt at kunne beskrive og begrunde sit fags identitet, eksistensberettigelse og grundlæggende vidensfelt – ikke bare for konservativt at bekræfte dets identitet, men også for at kunne gennemskue dets udviklingsmuligheder.

For at kunne arbejde sig ind på en så nuanceret og tilbundsående beskrivelse af, hvad fagdidaktik mere konkret er, bliver man nødt til at tage diskussionen om, hvad meningen med det enkelte fag er i den studieforberegende og almindendannende proces. Hvis ikke den enkelte lærer med overbevisning og meget præcist kan beskrive og begrunde sit fags identitet og berettigelse, bliver det svært at overbevise andre om dets væsentlighed. Eller som Erling Lars Dale provokerende formulerer det:

Ved du, som lærer, hvad betydningsfuld kundskab er? Ved du, som lærer, hvad der er værd at få indsigt i for mig, som elev? Spørgsmålet er svært at svare på, men hvis du ikke kan svare, hvorfor skal jeg så være elev hos dig?⁵

Det kan derfor være nødvendigt med mellemrum at stille sit fag til rådighed for en kritisk og undersøgende dialog om, hvad meningen med det er, vel vidende at undersøgelsen indebærer en risiko for at faget revurderes eller må indgå i andre konstellationer for at sikre meningsfuldhed og et højt kvalitetsniveau i undervisningen. Fagene er ikke naturgivne. De er produkter af historiske kendsgerninger og kulturelle særtræk, således også i Danmark. Det er ikke kun i gymnasieverdenen at en sådan revurdering forekommer vigtig. Indenfor universitetsverdenen arbejdes der da også i disse år med fagenes selvforståelse i tilknytning til behov udenfor institutionen og som følge af ny tværgående forskning.⁶

I en sådan grundlagsovervejelse kan følgende spørgsmål stilles:

- Hvad er et fag? Hvordan adskiller institutionsfag sig fra hinanden (fx dansk i folkeskolen, i det almene gymnasium, på HHX, på universiteter osv.)
- Hvordan er faget blevet til? Skyldes det metodiske eller videnskabelige grunde? At det forholder sig til særlige problemstillinger? Eller skyldes det historiske-ideologiske grunde?

- Hvilke opfattelser af faget eksisterer (i videnskabsverdenen, i befolkningen, blandt fagets udøvere, blandt kolleger med andre fag etc.)
- Hvorfor skal eleverne have netop dette fag? Hvori består vigtigheden af lige netop de kompetencer, som dette fag kan give?
- Hvilke grundlæggende kompetencer giver faget i dag? Hvilke andre bør det kunne give i fremtiden?
- Hvordan opfatter faget sig selv? Hvilke opfattelser findes der af de grundlæggende værdier og af kernefagligheden – og hvordan påvirker ny forskning fagets selvforståelse?
- Hvilke dele af verden beskriver faget, dvs. hvilken optik kan netop dette fag bidrage med? Hvilke styrker og begrænsninger ligger der i det?
- Hvilke fag føler faget sig beslægtet med? Er der overlapninger mellem disse fag?
- Kunne faget indgå anderledes i uddannelsen, end det gør i dag?

B. Faget i forhold til de generelle kompetencer.

Det enkelte fag eksisterer i en sammenhæng med andre fag. Fagene skal i et eller andet omfang kunne spille sammen, således at eleven får mulighed for at forholde sig til en helhed og sammenhæng i sin uddannelse. Alt for ofte har det været overladt til eleverne selv at etablere denne sammenhæng. Med Anne Knudsen⁷ kunne man sige, at uden en sammenhæng, som også systemet, her skolen, udpeger gennem fagenes evne til tværfaglig dialog, til at kunne se ud over sig selv og åbne for andre faglige optikers særlige bidrag, bliver gymnasieuddannelsen og det almendannende sigte ikke opfyldt:

Man kan sagtens have uddannelse i et eller andet uden at være dannet. Det har vi rent faktisk excelleret en del i de seneste årtier i Danmark, hvor vi har uddannet folk med en faglig tennisarm. De er skidehamrende gode til et eller andet, men har ikke begreb skabt om andre folk og andre prioriteringer. Derfor mener jeg, at den fælles viden er så afgørende.

Den nye gymnasiebekendtgørelses formålsparagraf 1, som er en

del af det lovgivningsmæssige grundlag, som gymnasieuddannelsen nødvendigvis må forholde sig til, tager højde for dette. I den står der, at undervisningen skal udgøre en helhed, ligesom den skal sikre, at eleverne både får almindelig og generel studiekompetence, så de kan gennemføre en videregående uddannelse senere. Skolen som helhed, de enkelte fag og undervisningen skal fremme elevernes »lyst og evne til at deltage i den demokratiske debat og engagere sig i forhold af betydning for demokratiet.« Endvidere siger formålsparagraffen, at skolen som helhed, de enkelte fag og undervisningen skal udvide elevernes forestillingsverden, fremme deres almene, personlige og sociale kompetencer, skabe elevaktiverende arbejdsformer og styrke deres internationale forståelse og deres miljøbevidsthed.

Balancen her bliver at respektere fagenes og videnskabstraditionernes forskellighed og altså bruge begrebet helhed på en måde, som ikke falder i den 'holistiske' fælde, der gør alt ens.

Alt det kan kun finde sted, hvis der undervises i fag på en sådan måde, at eleverne får et tydeligt billede af, hvorfor undervisningen i det pågældende fag giver mening i deres studieforberedende og almindelig proces. Men dette forudsætter som nævnt, at det enkelte fag har et tydeligt billede af sin egen væsentlighed og eksistensberettigelse.

Følgende spørgsmål kan stilles i den forbindelse:

- Hvilke faglige, sociale, personlige m.v. kompetencer skal gymnasieuddannelsen give eleverne?
- Hvordan bidrager faget til helheden i uddannelsen?
- Hvordan kan faget bidrage til at udvikle elevernes generelle studiekompetence?
- Hvordan kan faget bidrage til at udvikle elevernes demokratiske sindelag?

C. Faglige læreprocesser i den senmoderne skole

Nogle af de mest voldsomme kampe inden for pædagogikken har de senere år drejet sig om rollefordelingen mellem lærer og elever. I

sidste ende drejer det sig om, hvordan faglighed bliver til for eleven. Ved at viden 'overføres' via læreren/lærebogen (det behavioristiske synspunkt)? Ved at viden konstrueres af eleven ud fra dennes kognitive forudsætninger (konstruktivismen)? Eller i kraft af overføringsmekanismer, spejling og idealdannelse, som for den store dels vedkommende er af mindre rationel karakter (det psykodynamiske synspunkt)? Eller behøves der en mere kompleks beskrivelsesmodel for at kunne fange de processer der finder sted, når elever lærer? Så meget er i hvert fald sikkert: Almendidaktiske og fagdidaktiske overvejelser funderes i et grundlæggende menneske- og samfundssyn, og det styrende menneske- og samfundssyn får store konsekvenser for pædagogiske forestillinger om undervisning og faglighed.

Den fag- og almenpædagogiske tænkning eksisterer ydermere ikke i et historisk tomrum. Der er sandsynligvis forskelle på både elevs og lærers bevidsthed, kompetencer osv. i forskellige historiske perioder, ligesom de kompetencer, som samfundet ønsker, forandrer sig. En konkret refleksion over 'gode' læreprocesser kan med fordel forholde sig til elevforudsætninger i det senmoderne samfund. Howard Gardner skriver i forbindelse med en diskussion af, hvorfor skolen er 'svær' for mange elever:

Den er for det første svær, fordi meget af det stof, der præsenteres i skolen, af mange elever opfattes som fremmed, for ikke at sige formålsløst, og de former for støttende sammenhæng, som eksisterede for elever i tidligere generationer, er blevet svagere. Den er for det andet svær, fordi nogle af disse notationssystemer, begreber, strukturer og epistemiske former ikke er nemme at lære, navnlig for elever, hvis intellektuelle styrker måske ligger på andre områder eller metoder. Således kan for eksempel elever med styrke i den spatiale, musikalske eller personlige sfære finde skolen langt mere krævende end elever, som tilfældigvis besidder den 'tekstvenlige' blanding af sproglige og logiske intelligenser: Og den er i en mere dybtgående forstand svær, fordi disse skolemæssige former for viden faktisk kan kolliderer med tidligere, ekstremt robuste former for sensomotorisk og symbolsk viden, som allerede har udviklet sig til en høj grad, endnu før et barn begynder i skolen.⁸

I det følgende vil vi diskuterende og spørgende præsentere nogle felter for en konkret fagpædagogisk refleksion. Spørgsmålet er: Hvordan bygges der bro mellem fagenes mål og læreprocesser? Hvilke refleksionsområder er vigtige for at udvikle denne?

- Pensum/kernestof. Spørgsmålet forbinder sig umiddelbart med undervisningens 'hvordan', for hvad er det eleverne skal lære i forhold til stof. Man kan fx skelne mellem det strukturelle/videnskabscentrerede princip og det eksemplariske princip. Bekendtgørelser, fagbilag, vejledningsskemaer m.m. kan i den forbindelse være vigtige orienteringspunkter.
- Hvad skal læreren kunne for at eleverne kan lære? Hvilken betydning har læreren som leder af klasserumskulturen, planlægger af undervisning, 'garant' i forhold til vidensniveauer etc.? Lærerrølediskussionen forbinder sig tæt med diskussionen af 'gode' læreprocesser.
- Undervisningsformer: Hvordan lærer eleverne bedst i faget? Hvilke arbejdsformer svarer til hvilken faglighed/kompetence? I den forbindelse kan man forholde sig til fx Erling Peterssens tredeling af læringsrummene i undervisningsrum, studierum og praksisrum. Man kan også – i forlængelse af Folketingets udviklingsprogram – overveje projektarbejdets mulige status i faget, ligesom andre elevaktiverende arbejdsformer kan medtænkes.
- Elevkompetencer og -roller: Ligesom det er lærerens opgave at formidle sig fag og de tilhørende kompetencer, er det elevens at tilegne sig det. Hver har de deres ansvar for at indlæring kan blive mulig. Tre spørgsmål er måske af interesse i den forbindelse; a) metakognition (for hvordan skal eleverne kunne aktivere mere, hvis ikke de selv ved mere om, hvordan man lærer?), b) disciplin (for hvordan skal man kunne lære at lære, hvis 'skolekoden' eller 'spilletts regler' fremstår utydeligt?), c) koncentration (for hvordan skal man kunne arbejde selvstændigt individuelt eller i grupper, hvis ikke man kan koncentrere sig?).
- Den enkeltes tilegnelse: Undervisningsdifferentiering/intelligensformer.
- Resultater: Beskrivelse af undervisningens konsekvenser i kompetencer – forbindelsen mellem mål og vejen ad hvilken.
- Evaluering: Evaluering af hvad og hvordan.

Afslutning

Et arbejde med fagpædagogiske problemstillinger i forhold til gymnasieudvikling rejser mange spørgsmål – og det er vigtigt at komme i gang med at stille disse på en fordomsfri måde. To ting forekommer vigtige at medreflektere i denne sammenhæng. For det første skal man være opmærksom på, at gymnasielæreres 'arbejdsglæde' er snævert forbundet med det faglige og at overvejelser over læreprocesser og fagets forhold til andre fag gerne skulle styrke og ikke svække denne arbejdsglæde. For det andet peger meget i retning af, at det er de samarbejdende individualiteters kultur, som kan give styrke til den samfundsmæssige udvikling – således måske også i gymnasieskolen. Hvordan kan en diskussion om fagenes udvikling blive dynamisk og fastholde såvel den enkelte lærers udfoldelse som en besindelse på det fælles? Det er vores håb, at det kommende arbejde på en konstruktiv måde vil kunne svare på nogle af de spørgsmål, der er rejst i dette skrift, ligesom det nødvendigvis vil rejse nye som et led i en fortløbende udviklingsproces.

Ellen Krogh

Fagpædagogik i dansk

Min opgave i dag er at pege på fagpædagogiske problemstillinger i dansk, men jeg har indledningsvist nogle generelle overvejelser over fag og fagpædagogik.

Jeg bruger termen fagpædagogik om det der drejer sig om undervisning og læring i faget. Det er min opfattelse at fagdidaktikken i dansk, forstået som den specifikt danskfaglige didaktik, både i fagets kompetence- og dannelsesdimension har fagoverskridende potentialer. Det er den pointe som termen fagpædagogik kan fange. Samtidig er det mit synspunkt at undervisning og læring i et fag skal farves og formes af fagets særegenhed sådan at man også i fagpædagogikken altid kan genkende faget. For mig ligger der altså hverken tværfaglighed eller almenpædagogik i begrebet fagpædagogik. Begrebet dækker undervisning og læring i faget set som en nødvendig vej til de gymnasiale kompetence- og dannelsesmål.

Jeg vil uddybe mit synspunkt med to refleksioner. Den ene drejer sig om begrebet kernefaglighed, den anden om faglighed og tværfaglighed.

Kernefaglighed

Kerne og kernefaglighed er sat på dagsordenen af undervisningsministeriet, senest i *Uddannelsesredegørelse 2000*⁹. Kerne er en metafor der skaber en forestilling om fag som en biologisk organisme, en frugt som nok kan dyrkes af mennesker, men som udvikler sig efter sine egne naturlige lovmæssigheder. Finn Hauberg Mortensen udfolder metaforen i en analyse af humanioras særlige udviklingsbetingelser i sin artikel, »Kernen i dansk«, i uddannelsesredegørelsen. Hans pointe er at humaniora ikke blot fornys gennem tilvækst af nye erkendelsesobjekter, men også ved så at sige bestandig at spire forfra i individuelle erkendelsesprocesser.

I forbindelse med de gymnasiale fag synes jeg at kernemetaforen har den svaghed at den ikke kan rumme undervisnings- og læringsaktiviteten i fagene. De gymnasiale fag står på skuldrene af videnskabsfagene og forskningen, men eftersom de ikke har forskningsdimension, er det ikke muligt og heller ikke hensigtsmæssigt at søge at skille fagene fra deres undervisningskultur. Tværtimod er det efter min mening meget vigtigt at forstå sammenhængen mellem fag, metoder og undervisningsformer.

Den internationale skriveforskning har interesseret sig for hvordan skrivning kan bidrage til tilegnelse af faglig viden og tænkning. Det viser sig at hvis lærere ikke er i stand til at præcisere fagets særlige praksis for eleverne, dvs. hvordan fx almene kulturteknikker som analyse, tolkning og argumentation realiseres i faget, så har eleverne både svært ved at lære at skrive og ved at bruge skrivning til at lære med i faget.

Min søn, som går i tredje klasse, havde i faget natur og teknik et emne om lossepladsen. Som afslutning på emnet fik han til opgave at skrive et eventyr. Der blev i klassen skrevet søde eventyr om skraldet der levede lykkeligt til sine dages ende, men der var også børn hvis historier gik i stykker fordi de fx gerne ville formidle en viden om genstandes fysiske forvandlinger som eventyrgenre ikke kunne rumme. I den slags undervisningshistorier gemmer sig måske en del af forklaringen på at naturvidenskabelig tænkning forekommer mange unge mennesker fremmed og svær senere i deres skolekarriere.

Min pointe er at vi i det fagpædagogiske udredningsarbejde vi skal i gang med her, godt kunne bruge begreber der i højere grad end kernemetaforen tvinger os til at præcisere fagets særlige måde at tænke på sådan som den udmønter sig i aktiviteten i faget i bred forstand.

Jeg er stødt på to andre metaforer som jeg synes kunne være brugbare. Den ene er *vidensform* som blev brugt i et stort forsøgsarbejde med historieundervisning i England hvor man satte sig det mål at eleverne skulle tilegne sig historiefagets særlige vidensform.¹⁰ Den anden metafor er *spørgecentrum* som jeg stødte på i en amerikansk artikel om akademisk skrivning. Et fags spørgecentrum er det sted som spørgsmål stilles fra, og samtidig det sted der definerer hvordan spørgsmålene stilles og svarene søges i faget.¹¹

Begge metaforer fokuserer på den særlige måde at tænke og gøre på i fag. Styrken ved dem er at de gør den faglige aktivitet, og det vil sige fagpædagogikken i alle dens dimensioner, til et nødvendigt element i kernefagligheden.

Faglighed og tværfaglighed

Kommer man fra fag til tværfaglighed, eller kommer man fra tværfaglighed til fag? Begge dele, vil jeg svare, men i netop denne rækkefølge.

Den russiske psykolog og sprogforsker Lev Vygotsky undersøgte sprogd udviklingen og begrebsdannelsen hos børn og unge mennesker og påviste at der gør sig bestemte regler gældende for udviklingen af sprog og begreber.¹² Tilegnelse af sprog gør børn i stand til at løsrive deres handlen og tænken fra den konkrete situation og sansning. Udviklingen af begreber hos børn og unge følger samme mønster: børns begreber indeholder først en tilfældig samling af sanseindtryk for derefter i en lang proces at udvikle sig til ægte begreber. I denne proces spiller undervisningen en afgørende rolle. Undervisningen er én lang begrebsdannelsesproces hvor børn og unge møder faglige begreber før de er i stand til bruge dem i den faglige betydning, og hvor de konfronteres med faglige problemer som tvinger dem til at udvikle begreberne. Først når man ikke bare kan bruge begrebet i den faglige praksis, men også kan reflektere over det som begreb, er man i stand til at overføre det til andre konkrete sammenhænge. Dette er en meget krævende proces, og man vil ofte se, siger Vygotsky, at eleven pludselig regredierer og falder tilbage til tidligere udviklingsstadier når han eller hun skal praktisere begrebet i en helt ny sammenhæng.

Pointen med hele denne udredning er at den belyser et kendt problem ved tværfagligt arbejde, nemlig at produkterne meget ofte fra et fagligt synspunkt er af meget lavere kvalitet end de produkter som eleverne kan præstere i særfaglige sammenhænge. Jeg vil mene at man kan drage to konklusioner af Vygotskys analyse:

Den ene er at det er vigtigt at forstå tværfagligt arbejde som en læreproces der foregår på et højere begrebsligt niveau, et andenordens niveau, men som samtidig kan betyde at man går tilbage til

nogle tilbagelagte begrebsniveauer i det konkrete arbejde. Som lærer skal man altså kunne skelne mellem produkter af første ordens læreprocesser og produkter af anden ordens læreprocesser.

Den anden konklusion er at den faglige begrebsdannelse er en forudsætning for den tværfaglige, men at den tværfaglige begrebsdannelse tilbagevirkende giver perspektiv og ny dybde til den faglige kompetence.

For at trække det lidt ned på jorden: eleverne skal vide hvordan og hvorfra man spørger i dansk før de kan anlægge et danskfagligt perspektiv på en tværfaglig problemstilling. Men det tværfaglige arbejde sender dem på den anden side tilbage til faget med en ny erkendelse af fagets muligheder set i relation til andre faglige vinkler.

Fagpædagogik i danskfaget

Hvilke fagpædagogiske problemstillinger er i dag relevante for danskfaget i de gymnasiale uddannelser? Jeg vil udfolde spørgsmålet på tre niveauer:

Hvori består fagets nødvendighed?

Hvad er dets særlige vidensform eller spørgecentrum?

Hvor gør det for tiden ondt i faget?

Hvori består danskfagets nødvendighed?

Den franske videnshistoriker Michel Foucault udgav i 1961 en bog der hedder *Galskabens historie*¹³. Før han skrev bogen, arbejdede han på et sindssygehospital og oplevede den tids traditionelle behandlingsformer. I et interview fortæller han at denne erfaring fik ham til at stille det spørgsmål til sig selv: Hvad er disse tings nødvendighed? Det svar han fandt, var, utilladeligt kort fremstillet, at konstitueringen af det moderne menneske ved overgangen til det 19. århundrede skete på baggrund af en udskilning og patologisering af *det andet*, det der falder uden for normen, galskaben.

Med den ret og pligt som den lange erfaring og den store kærlighed til danskfaget giver, må vi som dansklærere spørge os selv: hvad er dette fags nødvendighed? Ligesom Foucault må vi søge at finde det mønster som faget er en del af, undersøge hvilke eksclu-

sionsmekanismer der konstituerer faget, og diskutere om der er forandringer i det store mønster som ansporer til nytænkning.

Danskfagets begrundelse har historisk været dets position som garant for almindannelsen. I det klassiske dannelsesgymnasium blev eleverne gennem mødet med den bedste danske litteratur dannet som bærere af den danske kultur og værdige til at indtage embedsmandens særlige almene samfundsmæssige position.

Faget var således i mange år det som Jørgen Gleerup kalder en privilegeret diskurs, dvs. en diskurs som har været hævet over krav om legitimation. Det er danskfaget af mange grunde ikke længere i dag. Globaliseringen, mediekulturen og individualiseringen er elementer i et nyt kulturelt mønster som tvinger til refleksion over danskfagets nødvendighed. Elevekspansionen i det almene gymnasium, *Udviklingsprogrammets* krav om profilering af de fire ungdomsuddannelser og markeringen i programmet af at almindelse er et ærinde for alle gymnasiets fag, er faktorer der tvinger danskfaget til at begrunde sit særlige dannelsesbidrag i forhold til fagrækkens helhed i den enkelte uddannelse.

Jeg vil nævne tre bud på moderne dannelsesstænkning som kunne inspirere til nytænkning af danskfagets dannelsesdimension.

Lars Henrik Schmidt skriver at en moderne dannelsesform må være en smagens dannelse, ikke forstået som kunsten at vide hvad der er den gode smag, men kunsten at sige fra over for det uacceptable, herunder også det dannelsessnobberi som gemmer sig i udtrykket den gode smag. Dannelse har således med erfaring og æstetik at gøre, æstetik forstået som sanselig erkendelse. Lars Henrik Schmidt taler om kunsten at imaginere, at danne billeder som udgør virtuelle realiteter. »Æstetikken«, siger han, »er kampen om de virtuelle realiteter og deres realisering, deres aktualisering.«¹⁴ Kunne vi se danskfaget som det fag der realiserede en smagens dannelse som sit særlige bidrag til almindannelsen?

Ove Korsgaard skriver at den dannelsesforestilling der knytter sig til den nationale litteratur og til skolens autonome position som ramme for videnstilegnelse, er under pres af nye internationale medier. De unges dannelsesstrategier orienterer sig i dag i større omfang mod de symbolske og ekspressive udtryksformer der knytter sig til hånden og kroppen, siger Korsgaard.¹⁵ Synspunktet suppleres af en engelsk skriveforsker, Mike Sharples, som skriver

om det seneste skridt på computerskrivningens sti, multimedie-tekst til interaktive præsentationer. Her er tale om en slags udvidede billedtekster, korte, lidenskabsløse og faktuelle. Narrativitet og ekspressivitet ligger i det interaktive flow frem for i teksterne. Lineær, fortællende skrivning er på tilbagetog, mener Sharples, men overtalelsens, dramaets og billedgørelsens kunster fortsætter i multimediets udtryksformer.¹⁶

Kunne vi se danskfaget som det fag der kvalificerede en sådan håndens og kroppens dannelse som sit særlige bidrag til almen-dannelsen?

Klaus P. Mortensen begrundet et danskfag som henter sit dannelsespotentialer i arbejdet med litteraturen. Mennesker fortolker og organiserer sig selv og verden gennem fortællingen og metafo-ren. Litteraturen, siger han, er en stilisering og refleksion over disse to kognitive grundformer og som sådan et medium for identitets-dannelse og selvoverskridelse.¹⁷

Kunne vi se danskfaget som det fag der således almengør og for-nyr litteraturens dannelsesfunktion og derigennem giver sit bidrag til almindannelsen?

Danskfagets kernefaglighed

Hvad er danskfagets kernefaglighed, vidensform eller spørgecen-trum? Er det muligt at formulere et magnetisk ordnende og fag-pædagogisk afklarende blik på faget og dets aktiviteter?

Præambelen i det nye fagbilag er et bud på et sådant blik på faget. Præambelens åbning lyder:

Kernen i dansk er sproget, det mundtlige og det skriftlige, der med sit forråd af udtryksmuligheder danner udgangs-punktet for oplevelse, erkendelse, selvudfoldelse og social aktivitet og samtidig er genstand for analyse og kritisk op-mærksomhed.

Faget beskæftiger sig med tydning af tegn i bred forstand, herunder massekommunikative og billedlige, men den dan-ske litteratur indtager en særstilling...

Jeg vil mene at denne formulering repræsenterer et nyt blik på faget. Det nye er at faget bestemmes som en enhed af fagets produktions- og receptionsside og som en enhed af fag og didaktik. Kerne i faget er elevernes sproglige gøren og undervisningens gøren med sprog. Denne gøren bestemmes som tydning af tegn, i særlig grad litteraturens tegn. Fagets kerne er sproget, og dets vidensform er på receptionssiden den tegntydende – på produktionsiden den betydningssskabende.

Præambelen er her i god overensstemmelse med det som er blevet kaldt den sproglige vending i videnskaberne og filosofien. Fortælling, metafor og diskurs er i dag nøgleord i videnskabelige cirkler langt uden for danskfaget og dets videnskabelige baser, litteraturvidenskaben og sprogvidenskaben.

Danskfaget kan her bidrage med kompetencer til en række andre fag og livsområder. Tekstanalytisk og tekstproduktions-kompetence er kulturelt uomgængelige kompetencer i dag. Samtidig kan faget gå ud og hente inspiration til sin egen faglige udvikling i den måde andre fag realiserer litterære og sproglige synsvinkler på.

Hvor gør det ondt i danskfaget i dag?

Set fra et fagpædagogisk synspunkt gør det for mig at se først og fremmest ondt i fagets indre sammenhæng, dvs. i forholdet mellem produktion og reception og i forholdet mellem skriftligt og mundtligt. Vi trænger til en fagpædagogisk opkvalificering af fagets produktionside så den enhed af reception og produktion som fagbilagets præambel beskriver, for alvor kan realiseres i faget.

Hvad skal eleverne skrive i dansk, og hvordan? Hvordan kan vi fagpædagogisk styrke den skriftlige dimension så både elevernes sproglige færdigheder, deres faglige skrivekompetence og deres brug af skrivningen som identitetsfortælling og dannelsesvej udvikles. Og hvordan kan vi gøre det i en nødvendig integration med tekstarbejdet i faget? Det er i svar på den slags spørgsmål at danskfagets vidensform skal praktiseres.

Også mundtligheden er der brug for at opkvalificere fagpædagogisk, i en udvikling af arbejdsformer og mundtlige genrer.

På Dansk lærerforeningens årsmøde pegede debatten også på

andre problemer i faget som nok lige så meget er af fagpolitisk karakter, først og fremmest den danske litteraturs og den historiske læsnings position. Fagpædagogisk må opgaven være at udvikle undervisningens praksis så litteraturen og historien forbliver faglige nødvendigheder. Karin Esmanns ph.d.-arbejde er et bud på det.

Jeg synes personligt godt vi kan have is i maven mht litteraturens generelle status i kulturen. Litterære genreksperimenter, nye litterære miljøer, unge menneskers store teaterinteresse – og i det hele taget dramaets stærke position som udtryksform, eventkulturen på godt og ondt, nye konfigurationer af tekst, lyd og billede i kunstens verden er fænomener som viser at der er liv i feltet. Hermed siger jeg også at mediekulturen er et naturligt ærinde for danskfaget.

I litteraturpædagogikken tror jeg at fagpædagogikken må sætte fokus på spændingsforholdet mellem elevernes sproglige og kulturelle ressourcer og teksterne. Denne litteraturpædagogiske tilgang har i de senere år været inspireret af de læserorienterede receptionsteorier, og tekstanalysen er herigennem blevet fagpædagogisk styrket i faget.

En udfordring kunne ligge i at undersøge hvordan diskursanalysen kan inspirere tekstanalysen. Diskursanalysen udfolder sig især i samfundsvidenskabelige sammenhænge, men indoptager elementer fra flere forskellige analysetraditioner vi har og har haft i faget, som fx den pragmatiske analyse og den læserorienterede receptionsanalyse. Man kunne spørge om diskursanalysen kan udvikles til en tekstpædagogik der kan samle fagets genstandsområder og metodiske tilgange og sammen med skrivepædagogikken udvikle danskfagets tegntydende og betydningsskabende vidensform.

»O Gud! O Gud! I Køge!« står der ridset ind i en rude på en kro i Køge i fru Gyllembourgs roman *Ekstremterne*. Sådan en indskrift kan man godt filosofere over. Er den mon ridset af en der sidder i dyb depression fordi han har mistet sin elskede i Køge, sådan som hovedpersonen i romanen fantasierer om. Eller er der tværtimod er tale om en taknemmelighedsytring over at Gud også er at finde i Køge.

Tiden maner til ydmyghed over for danskfagets betydning og position. Skal vi begræde danskfagets detronisering fra positionen som almindannelsens givne garant, eller skal vi tværtimod vise at man i Køge såvel som i Svendborg og Skive kan finde lige så uomgængelige kompetencer og umistelige indsigter som vi før i tiden kun troede man kunne finde i København?

Jens Dolin

Aktuelle problemer i naturvidenskabernes didaktik

I denne oversigt over de vigtigste problemer i naturvidenskabernes fagpædagogik, vil jeg eksemplificere med fysikdidaktiske problemstillinger og trække de vigtigste frem, som de viser sig ved en tur rundt i den fagdidaktiske trekant. Jeg vil koncentrere mig om de problemstillinger, som er de centrale i den danske og den internationale science education debat, altså dér, hvor praksisfeltet rejser flest spørgsmål og hvor den meste forskning er foretaget i de seneste år¹⁸.

Figuren viser disse vigtigste problemfelter som de kan indplaceres i den fagdidaktiske trekant (se figur sidst i artiklen).

Fagdidaktikkens HVORFOR?, HVAD? og HVORDAN? hænger uløseligt sammen. Basis udgøres af begrundelsesovervejelser koblet med hvilket indhold, der bedst tilgodeser de valgte begrundelser. Herudfra udfolder fagpædagogikkens »hvordan?« sig. Hvorledes lærer man bedst (og dermed hvorledes underviser man bedst i) de valgte fagområder. Men da undervisnings/læringsformen er en integreret del af det lærte, vil de pædagogiske valg være afgørende for, hvilke formål der kan opfyldes.

Hvorfor?

Fysikkens begrundelsesproblem er blevet aktualiseret af den dalende interesse for naturvidenskabelige fag og emner blandt ungdommen. En tendens som er generel i hele den vestlige verden. Man vil normalt opstille fire typer argumenter for at unge skal lære naturvidenskab:

1. Økonomiske argumenter
 - forberedelse til erhvervslivet
 - vigtigt for at kunne klare os i konkurrencen

2. Nytteargumenter
 - for at lette hverdagen
 - for at forstå og berige livet
3. Demokratiargumenter
 - vigtige demokratiske beslutninger forudsætter fysisk viden
4. Dannelsesargumenter
 - fysik er den del af vores kultur
 - fysik har været med til at forme vores verdenssyn

Sjøberg 98 gennemgår disse argumenter og konkluderer, at vægten bør ligge på dannelsesargumentet. Eller at dannelseselementer i hvert fald bør fylde mere, end det er tilfældet i dag. Sådanne overvejelser ligger fint i tråd med de tendenser, der er i det danske (og udenlandske) uddannelsessystem, til at fremme personlige og sociale kompetencer¹⁹. En sådan ændret vægtning af formålsgrundlaget vil nødvendiggøre en forskydning af fysikfagets indhold og form. Mere vægt på naturvidenskabelig dannelse²⁰, det procesorienterede, det udforskningsorienterede mm. Dolin 2000a gennemgår en række af disse udviklingstræk. Gevinsten vil forhåbentlig blive større motivation for eleverne og opnåelse af en mere anvendelig fysikviden gennem undervisningen.

Fagopfattelse

I spændingsfeltet mellem begrundelses- og indholdsovervejelserne ligger hele diskussionen af hvad fysik er, en diskussion der har en grundlæggende videnskabsteoretisk og -historisk baggrund. En lang række undersøgelser har vist, at der er mange, meget forskellige opfattelser af hvad fysik er, hvilken status fysiske sætninger har, hvilket formål der er med at lære fysik osv. Såvel elever som lærere kommer med hver deres baggrund og holdninger som har indflydelse på hvordan de agerer i undervisningen. Der er ikke nogen umiddelbar og enkel sammenhæng mellem fagopfattelse og undervisnings/læringspraksis, men det er en vigtig del af undervisningen at eksplicite og diskutere de forskellige kategorier. Jeg tror at **fysiks videnskabsteori og historie** i langt højere grad end i

dag bør være en del af undervisningen. De store fortællinger og de erkendelser (og begrænsninger) der ligger i faget vil være både motiverende og perspektiverende for den øvrige undervisning.

Hvad?

Fysik er et gammelt fag, hvilket både er en styrke og et problem. Der har udviklet sig en tradition for hvad fysik er, som er svær at ændre. Man har i generationer arbejdet med bestemte emner på (i skolesammenhænge) bestemte måder. Meget groft kan man sige, at der i megen gymnasieundervisning doceres et dogmatisk indhold gennem fastlåste ritualer (og her ligger der helt sikkert også gemt nogle årsager til den manglende motivation). De udviklede begreber har en fast forankring i teorien og i praksis, så de af mange opfattes som værende uomgængelige og naturgivne. Det kan gøre det svært for elever at tilegne sig dem, fordi de ofte er raffinerede abstraktioner af virkelige fænomener udviklede (og accepterede) over lang tid. Fysik opfattes derfor af mange elever som **et svært fag**, og der er da også mange, der har problemer med at komme ind i fagets logik. Selv om der fx hvert år er kraftanalyseopgaver i studentereksamenssættende i fysik, og man må gå ud fra, at det bliver gennemgået i undervisningen, så er det alligevel sjældent mere end halvdelen af eleverne, der forstår principperne (Claussen m.fl. 2000). **Begrebslæring** er derfor et klassisk emne i science education research. Der er lavet utallige undersøgelser og skrevet tusindvis af artikler om elevers hverdagsbegreber inden for alle fysikkens emneområder og hvorledes disse kan bringes i overensstemmelse med fysikkens videnskabelige begrebsopfattelse.

Der ligger et stort arbejde i at rendyrke fysikkens egenart, det der i Uddannelsesredegørelse 2000 kaldes kernefagligheden. En central del af faget er dets anvendelighed til at **modellere** virkeligheden. Gennem en reduktion af den komplekse fysiske virkelighed opbygges modeller, der har en generel anvendelighed på store dele af vores omverden. Der ligger et stort arbejde i at udvikle en undervisning, der fremmer elevernes evne til selv at kunne udvikle modeller.

Et andet karakteristisk træk ved faget er dets anvendelse af man-

ge **repræsentationsformer**²¹. De fleste emner i fysik skal forstås gennem forskellige fremtrædelsesformer, såsom grafisk, matematisk, begrebsmæssigt, fænomenologisk osv. For at beherske et emneområde kræves det, at man er i stand til at udtrykke emnet i alle dets repræsentationsformer og frit skifte mellem dem.

Disse forskellige overvejelser samles i en aktuell **curriculum-debat**. Bl.a. arbejdes der med at formulere fagets krav til eleverne i **kompetencetermer**, for i højere grad at indfange de procesorienterede og handlingsorienterede sider af faget så uafhængigt som muligt af konkrete fagdiscipliner. Fagkonsulent Claus Christensen (2000) har udsendt et debatoplæg, hvor fysikkolleger opfordres til at indgå i pædagogisk udviklingsarbejde om disse og andre sider af fagets udvikling.

Hvordan?

De (fag)pædagogiske overvejelser i fysik samler sig om hvorledes man bedst kan implementere de **konstruktivistiske læringsprincipper** i den daglige praksis. Af den såkaldte GFII-undersøgelse (Krogh & Thomsen 2000) fremgår det at den fremherskende undervisningsform i fysik stadig er »fagcentreret«, men at de klasser, der også har konstruktivistiske elementer i undervisningen, har mere tilfredse elever som også klarer sig bedst fagligt.

Konstruktivismen har efterhånden etableret sig som den altdominerende læringsteori inden for de naturvidenskabelige fag²² med dens vægt på elevaktiverende arbejdsformer som en vej til læring. Dette er en meget bred indgang til undervisning, og der arbejdes med mange aspekter af undervisningen i dette perspektiv, fx skriftlige opgaver, ikt, projektarbejde m.m. En særlig undervisningsform i de naturvidenskabelige fag er **det praktiske arbejde**. Denne arbejdsform er i mange tilfælde stagneret i de såkaldte kogebovsøvelser, hvis værdi både motivationsmæssigt og indlæringsmæssigt må anses som yderst begrænset²³. Der arbejdes derfor på mange felter på at udvikle øvelsesformer, som er mere udforskningsbaserede og som indeholder flere frihedsgrader. Lidt i samme retning er arbejdet med at øge autenticiteten i fysikundervisningen.

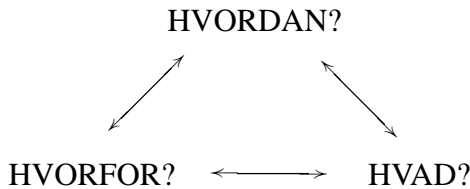
Disse tilgange til fysikundervisningen forsøger at gå ind i det felt, der udspændes af fysikkens indhold og en dertil velegnet undervisnings/læringsform. Der er en spænding, en modstilling mellem fysikkens logisk-deduktive grundlag og struktur på den ene side, og elevernes (og de fleste andre menneskers) narrative tilgang til verden på den anden side. En måde at bearbejde modstillingen på er via narrative arbejdsformer, fx i form af fagets historik, gennem dets store historier at se hvorledes centrale fysiske begreber er vokset frem i en proces præget af fejl og diskussioner, eller via dialogiske arbejdsformer²⁴.

Selv om det fysikdidaktiske miljø (ligesom for de øvrige naturvidenskabelige fags vedkommende) er meget lille i Danmark, foregår der alligevel et ret omfattende udviklingsarbejde. Dette skyldes til dels, at de i starten omtalte problemer med vigende elevinteresse har sat fokus på feltet og derigennem sat nogle initiativer i gang, og at det samtidig har været muligt at trække på en omfattende udenlandsk forskning med relevans for Danmark.

Litteratur

- Christensen, Claus (2000): Udvikling af fysikundervisning i det almene gymnasium – et debatoplæg og forsøgsramme. Udviklingsprogrammets debathæfter nr. 4, Uddannelsesstyrelsen.
- Claussen, Carsten og Dolin, Jens og Gregersen, Kai og Michelsen, Claus (2000): *Ek-samensopgaver i fysik – en analyse af opgavesættet ved skriftlig studentereksamen maj 1998*. Uddannelsesstyrelsen for det gymnasiale område.
- Dolin, Jens (2000a): Værdier og undervisning i fysik. I: *Fysik og almindannelse – rap-port fra en konference på Askov Højskole*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 17.
- Dolin, Jens (2000b): Projektorienteret arbejde i fysik set i et læringsteoretisk og fysik-fagligt perspektiv. I: *Kursusmateriale modul 1*, Teoretisk Pædagogikum 2000/2001.
- Dolin, Jens (2001a): Repræsentationsformer i fysik. I: Dolin og Schilling (red.): *At lære fysik*, Uddannelsesstyrelsen.
- Dolin, Jens (2001b): Konstruktivismen – enhed og mangfoldighed. I: Dolin og Schilling (red.): *At lære fysik*, Uddannelsesstyrelsen.0
- Fraser, Barry J. and Tobin, Kenneth G. (eds.)(1998): *International Handbook of Science Education*. London: Kluwer.
- Goldschmidt, Ole og Paulsen, Albert Chr. (1999): *Om naturfagsdidaktik*.

- Krogh, Lars B. og Thomsen, Poul V. (2000): *GFII-rapport nr. 1: Undervisningsstil og læringsudbytte – en undersøgelse af fysikundervisningen i 1.g.* CND's skriftserie no. 1.
- Leach, John & Paulsen, Albert (eds.)(1999): *Practical Work in Science Education: Recent Research Studies.* Roskilde University Press.
- OECD Programme for International Student Assessment (PISA) (1999): *Measuring Student Knowledge and Skills.* Paris: OECD.
- Schilling, Verner (2001): Eksperimentelt arbejde. I: Dolin og Schilling (red.): *At lære fysik*, Uddannelsesstyrelsen.
- Sjøberg, Svein (1998): *Naturfag som allmenndannelse.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Undervisningsministeriet (1999): *Udviklingsprogrammet for fremtidens Ungdomsuddannelser.*
- Undervisningsministeriet (2000): *Uddannelsesredegørelse 2000.*



De pt. vigtigste emner i den fagdidaktiske trekant er (med overordnede temaer i kursiv):

Hvorfor?-emner:
 naturvidenskabelig
 dannelse
 motivationsproblemer
 elev-opfattelser af fysik
 læreropfattelser af fysik

Hvad?-emner:
 fysikfagets egenart
 pensumdiskussioner
 videnskabsteori
 og -historie
 modellering
 repræsentations-
 former

Hvordan?-emner:
 Implementering af
 konstruktivistiske
 principper
 praktisk arbejde
 begrebslæring
 projektarbejde
 skriftlighed

Ole Juul Lund

Fremmedsprogene og fagpædagogikken

Ændringer inden for de sidste 10-15 år

Der er sket en del ændringer i det almene gymnasium inden for de sidste 10-15 år inden for alle fag, og i det følgende vil jeg nævne nogle, der har betydning for undervisningen i fremmedsprog. Det er samtidig områder, som jeg gerne ser forskningsmæssigt udviklet i forbindelse med etableringen af en mastergrad i fagpædagogik, specielt set fra mit ståsted som fremmedsproglærer.

- Der har været gennemført nogle *reformer* på området, der, så vidt jeg kan se, har betydet en opprioritering af de formelle krav på bekostning af de kommunikative kompetencer, noget jeg vil vende tilbage til. I 1988 indførtes den nye gymnasiereform, der medførte, at alle fremmedsprog nu fik et højt niveau med skriftlig eksamen. I 1991 blev niveauerne på hf ækvivaleret med niveauerne i det almene gymnasium, således at f.eks. skriftlig engelsk på sproglig linie obligatorisk niveau var samme eksamen som hf tilvalgsfag, altså de samme opgaver. I 1999 blev så alle fagbilag skrevet om, således at fagenes identitet og mål stod klarere.
- Med det øgede *elevoptag* med en langt større udsnit af en ungdomsårgang er fokus kommet på ikke blot *modernitetsproblematikken* med dens insisteren på ændrede vilkår for ungdomskulturen, men også på hele *læreprocessen* og *sprogtilægnelsen*. Læreprocessen står her i centrum med hensyn til almen pædagogiske overvejelser. Inden for fremmedsprogspædagogikken får denne indgangsvinkel en speciel toning i forhold til, hvorledes sprog læres. Et af nøgleordene i den aktuelle pædagogiske debat er *elevansvarlighed*, der stiller krav til os om at tilrettelægge undervisningen fornuftigt, så det bliver meningsfuldt for eleverne at have et større ansvar for stoftilægnelsen, især i de

- sproglige discipliner. Brugen af IT og lærerrollediskussionen i den forbindelse er blandt andet relevant i denne sammenhæng.
- Fagbilagene fra 1999 taler om *omlagt skriftligt arbejde*, der skal udgøre 10% af det skriftlige arbejde og kan udgøre op til 25%. Især i sprogfagene fører det til en overordnet diskussion af, hvorledes vi som lærere håndterer dette, og hvorledes vi får eleverne til at arbejde engageret og perspektivfyldt med den skriftlige dimension.
 - Ændrede *tilrettelæggelsesformer* bevirker, at den almindelige klasseundervisning med en nogenlunde fast struktur snart ikke længere er normen, så dette åbner op for overvejelser om, hvorledes undervisning i blokke på 2-4 klokketimer kan tilrettelægges. Det videre perspektiv er overvejelser om, hvad man som fremmedsproglærer gør, når eleverne i en uge eller mere ikke har faget: hvilken indflydelse har det for den måde, vi må tilrettelægge fagets forskellige discipliner på? Den ultimative overvejelse i den forbindelse er, om det skal være muligt at lægge et sprogfag i koncentreret form i ét semester eller sprede timerne med vægten lagt på den daglige dosis. Her vil der nok være ligeså mange synspunkter, som der er fag, og inden for fagene ligeså mange synspunkter som der er lærere!

Den sproglige indgangsvinkel

Gennem årene har der i fremmedsprogfagene været en løbende diskussion af forholdet mellem kommunikation og korrekthed inden for både den mundtlige af den skriftlige dimension. I sagens natur er der for skel på sprogene, f.eks. på et begyndersprog og engelsk, hvis særlige forhold angives i fagbilaget fra 1999:

Blandt fremmedsprogene indtager engelsk som første fremmedsprog en særstilling, dels i kraft af dets plads i undervisningen i folkeskolen, dels fordi så stor en del af kulturbilledet – musik, film og tv, IT – er engelsksproget og endelig i kraft af sprogets rolle som internationalt kommunikationsmiddel. Der er alt i alt tale om en så omfattende og tæt kontakt med sproget, at det som mundtligt udtryksmiddel placerer sig et sted mellem modersmål og fremmedsprog.

Dette er ikke i sig selv udtryk for, at korrektheden i engelsk er større end på de andre sprog, hverken skriftligt eller mundtligt. Tværtimod viser de seneste års tilbagemeldinger fra censorerne ved skriftlig studentereksamen, at det står så som så til med korrektheden. De fejl eksaminanderne begår er faktisk inden for de mest basale grammatiske områder. I andre sprogfag, hvor der startes fra scratch i de gymnasiale uddannelser, er der fra starten stor opmærksomhed på det sproglige aspekt. I et fag som latin er selve den sproglige analyse en forudsætning for at kunne beskæftige sig fornuftigt med teksterne.

Forskningsmæssige fremskridt/forsøg har fundet sted for eksempel med ordforrådsindlæring i engelsk og tysk, som er ganske velbeskrevet, og VISL-projektet på Syddansk Universitet kan øget betydning for den måde sprogbevidsthed skabes hos eleverne. (VISL står for Visual Interactive Syntactic Learning). Der er i et vist omfang tale om et paradigmeskift, hvor grammatikundervisning kan baseres på en syntaktisk tilgang, frem for den ordklassebaserede, som er den fremherskende i øjeblikket.

Den litterære indgangsvinkel

For så vidt angår den litterære indfaldsvinkel ser jeg en forskel på niveauer der kan opnås i de forskellige sprogfag. I engelsk læses på højt niveau Shakespeare; men andre fremmedsprogfag formår også at få deres elever op på et ganske højt niveau, når der tænkes på det indholdsmæssige. De store forfattere er repræsenteret, og skal være repræsenteret på originalsproget, og i uredigeret form. Her ser vi den stærke tradition i sprogfagene – og i dansk med for den sags skyld – at nærme os sproget gennem indholdet. Selve tekstlæsningen og tolkningdisciplinen har en stærk og lang tradition bag sig, næsten for stærk kan man nogle gange fristes til at tænke. I de censorindberetninger i engelsk, jeg nævnte tidligere, kan man f.eks. læse følgende kommentar:

Skal vi som et af de eneste fag (det eneste fag?) virkelig insistere på at holde litteraturlæsningens fane højt hævet, eller skal vi i højere grad lukke op for mere ræsonnerende, debatterende, argumenterende opgavetyper? Og dette kommer fra en litteraturelskende

engelsklærer, der gerne vil gøre sit til, at litteraturen fortsat dyrkes til gavn for menneskers selvforståelse og livskvalitet.

Dette citat siger noget om, hvordan faget definerer sig selv, og det må være opgaven i en masteruddannelse at udfordre denne selvforståelse ved at stille spørgsmål til, hvorfor det netop lige er sådan, at faget ser ud, og om faget kunne tænkes i andre sammenhænge.

For de fleste sprogfag gør det sig gældende, at de i fagbilagene er defineret som færdighedsfag, vidensfag og kulturfag. Men hvad vil det sige? Hvorledes vægtes de forskellige dele, hvorledes anskues læringsprogressionen i faget, og er de forskellige deldiscipliner underordnet hinanden? I fagbilaget for tysk står således, at det for undervisningen er væsentligt, at sprog og kultur behandles som snævert forbundne størrelser, samtidig med, at tysk nævnes i en kvalifikationssammenhæng i forhold til aftagerne, her erhvervslevet. Hvilken betydning får en sådan insisteren på sammenhæng mellem fagets forskellige elementer for didaktikken og for selve sprogtilegnelsen? Lars Ole Sauerberg fra Syddansk Universitet udtrykker det således i en artikel om, hvorledes gymnasiets aftagerinstitutioner i studiekompetencemæssig sammenhæng gerne ser, hvad gymnasieeleverne bliver undervist i:

I would like to see in all students graduating from secondary/high school a really strong sense of language and insight into linguistic procedures, taught in terms of texts reflecting a variety of cultural discourses.

Her er faget forankret i en sproglig sammenhæng, men i en kulturel kontekst. Sproglig kunnen, f.eks. i form af grammatisk færdighed og korrekthed, ses altså som forudsætningen for en fornuftig sprogbrug, men er på ingen måde målet.

Udviklingsmuligheder for sprogfagene i forhold til f.eks. kompetencebegrebet

Jarl Damgaard har i sit indlæg været inde på, at kernefaglighedsbegrebet er vigtigt i forbindelse med udviklingen af fagene isoleret

set. Måske er begrebet i endnu højere grad centralt i forhold til samspillet mellem de forskellige fag, hvilket også fremgår af *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*. Mogens Niss har i en artikel i et nummer af *Uddannelse* fra 1999 gjort rede for, hvorledes kernefagligheden og kernekompetencerne bør udvikles inden for de enkelte fag; men parallelt hermed må fagene, og her tænker jeg ikke kun på sprogfagene, være opmærksomme på deres samspilsmuligheder (med andre sprogfag og andre fag i det hele taget. I forbindelse med det store strukturforsøg på Dronninglund Gymnasium udtaler en engelsklærer, at hvis hun skulle arbejde med projekter med høj faglighed, var det fag hun helst ville indgå et samarbejde med, engelsk. Men hun fastslår i samme åndedræt, at en gymnasieuddannelse er så meget mere end blot det enkelte fag. Her kunne hun vel tænke på CCC (Cross Curricular Competencies) og den adaptive faglighed, der omtales i *Uddannelsesredøgørelse 2000*, som Danmark i forhold til de lande vi normalt sammenligner os med, har udviklet ganske godt.

På denne måde hænger udviklingen af et forskningsmiljø inden for fremmedsprogpædagogikken ganske godt sammen med det didaktiske felt overordnet, altså den almen-pædagogiske udvikling, der må ses som en ligeværdig medspiller i forhold til udviklingen af et fælles ståsted for fremmedsprogene i udviklingen af en masteruddannelse i fagpædagogik.

Birgitte Gottlieb fortalte i sit indlæg om den femte provins, stedet man går ind med mod og uden at vide hvad der kommer ud af det. Troen på og engagementet i dette projekt er et bærende element, som jeg er helt enig med hende i, så derfor vil jeg bruge den engelske digter Tennysons ord om det vigtige i at forsøge og at have forsøgt som afslutning på mit indlæg:

It is better to have loved and lost than never to have loved at all.

Harry Haue

Faglighedens tre søjler

Tilbage til rødderne for at gribe ud efter fremtiden

Denne overskrift er et citat fra et interview i Kristeligt Dagblad (10.8.00) med rektoren for Kaos-piloterne i Århus, Uffe Elbæk. Som medlem af kompetencerådet og som leder af en fremtidsorienteret læringsorganisation forestiller han sig, at overgangen fra industri-samfund til informationsamfund på mange måder kan sammenlignes med overgangen fra agrarsamfund til industrialisering for 150-200 år siden. I begge tilfælde er man på vej ind i en fremtid med mindre kendte landkort end nogensinde før. Det er nødvendigt at de unge tilegner sig og udvikler en række kompetencer, som vil kunne bruges i mange forskellige situationer. Det er også nødvendigt at anlægge et pragmatisk dannelsesbegreb. Men for at denne fleksibilitet kan udvikle sig hensigtsmæssigt, er det nødvendigt med en ajourført faglig viden, og den får de unge i fagene. Det er derfor nødvendigt at udvikle en ny faglighed, der kan danne udgangspunkt for udvikling af kompetencer, og som kan samles i en dynamisk almindelse.

Derfor er det nødvendigt at gå tilbage til rødderne for at gribe ud efter fremtiden.

Dannelsen og almindelse

Faglighedens rødder i skolesammenhæng begyndte at udvikle sig i oplysningstiden i 1700-tallet. I den tyske didaktiske debat sker der også en besinden sig på rødderne, og Kant, Humboldt og Schleiermacher er igen blevet varme navne i debatten. I slutningen af oplysningstiden i sidste del af 1700-tallet finder vi en række grundlæggende antagelser, som stadig spiller en rolle for fagligheden. Et eksempel herpå er Kants formulering af tiden som en anskuelses-

form. Begrundelsen for at gå tilbage til den sene oplysningstid for at finde de grundlæggende elementer for en undersøgelse af fagligheden er, at fagene netop blev til i denne periode, og at det derfor blev nødvendigt at skabe et tilstrækkeligt filosofisk fundament for de nye fag. Det var tale om videnskabsfag, og i Kants forestillingsverden var målet oplysning, forstået som noget den enkelte stræbte mod at opnå ved at søge sandheden i dens forskellige faglige forklædninger. Det var et apollinsk krav, der i høj grad koncentrede sig om intellektet. Denne videnskabstænkning drejede sig om den enkelte borgers bestræbelse og var i Kants skrifter fra 1780'erne ikke tænkt ind i en statsskolefunktion. Først med Wilhelm von Humboldt blev oplysningsprojektet til en statsopgave i Preussen efter Napoleonskrigene, og oplysning blev til *allgemeine Bildung*.

Der lå to mål i denne formulering. For det første skulle *allgemeine Bildung* omfatte »det almene« af videnskaberne organiseret i en skoleundervisning. For det andet skulle den være for alle. Det sidste var en romantisk, folkelig udvidelse af dannelsesprojektet, som især var blevet udviklet af Gottfried Herder, der i øvrigt havde været Kants elev. Den folkelige, romantiske prægning af almindelsen tilførte den også et dionysisk præg, og dermed fik almindelsen en dobbelt funktion, nemlig på den ene side at skabe en forbindelse mellem videnskab og skolefag og på den anden side mellem skolefag og folket. Idealet var, at alle borgere skulle dannes, men da ikke alle kunne tilegne sig »det almene« af videnskaberne, enten fordi de ikke var bogligt begavede, eller fordi de ikke havde råd til at gå så længe i skole, som det var nødvendigt fx for at lære oldgræsk, eller fordi agrarsamfundet ikke havde brug for en sådan almindennende undervisning, blev det de få, der opnåede at komme i besiddelse af en virkelig, sand almindelse. Det kunne – selvom det var imod en del af definitionen på almindelse – godt accepteres uden at slække på kravene til den, idet det oplyste, men enevældigt styrede samfund, blot krævede, at der blev udannet en bureaukratisk elite, der kunne varetage statens opgaver. Da de liberale, borgerligt demokratiske tanker senere i århundredet bredte sig, også til Danmark, skete det i form af det repræsentative demokrati, og her kunne folket lade sig repræsentere ved de almindennede borgere. Eliten kunne blot håbe, at de som almindennende borgere kunne være et eksempel for de mange,

der ikke var det, og man forestillede sig, at elitens almindannelse i en noget fortyndet form ville sive ned til almuen.

Når mange dannelsesovervejelser i dag tager udgangspunkt i den sene oplysningstid og den begyndende romantik, så hænger det utvivlsomt sammen med, at der i det posttraditionelle samfund ved årtusindskiftet og i tiden omkring 1800 findes nogle grundlæggende ligheder. Informationssamfundet gør det nødvendigt ikke blot at bygge videre på de forestillinger, der er blevet skabt i de tidligere samfunds- og statsformer: den suveræne stat, den autonome stat, forhandlerstaten, men også at vi erkender, at vi lever i den responsive stat, hvor eliten styrer i blinde, hvis den ikke lytter til den store del af befolkningen, som nu er almindannet. Som i tiden omkring 1800 gælder det derfor for uddannelsessystemet at sikre en videnskabelig begrundet faglighed, og dermed en almindannelse for så mange som mulig. Man kan tale om en form for social demand – der også var den fremherskende uddannelses-tænkning i 1960'erne – hvor det drejer sig om at få den enkelte til at lære for sig selv hele livet, og dermed samtidig dygtiggøre sig for staten.

Meget er naturligvis anderledes omkring 2000 end omkring 1800, men vi kan med fordel søge inspiration i de tanker, man dengang gjorde sig om forholdet mellem borger og stat, og mellem videnskab og almindannelse, fordi vi står i en tilsvarende brudsituation.

Faglighedens tre søjler

Et undervisningsfags identitet bygger lidt forenklet fremstillet på tre søjler. For det første bygger det på videnskabsfaget. Det er herfra undervisningsfaget skal sikre sin kerneydelse, nemlig dets studieforberedende funktion. Kun ved at sikre et videnskabskonformt indhold kan faget bidrage til udviklingen af elevernes almindannelse. For det andet bygger det på en tidssvarende fagpædagogik, der netop sikrer, at eleverne får de bedst tænkelige muligheder for at tilegne sig faget, og dermed realisere både dets studieforberedende og almindannende intentioner. For det tredje bygger undervisningsfaget på kontakten til de andre fag, både som bidragyder og som modtager. En isoleret faglig undervisning ville både være i

modstrid med elevernes erfaringer fra hverdagslivet, men på den anden side også med fagets dybe afhængighed af de andre fag som hjælpevidenskaber.

Fag og tid

Et fags brug af tiden er i høj grad med til at konstituere dets særlige identitet. Denne tidsbundethed er nedlagt i videnskabsfaget som noget helt grundlæggende, og er derfor også retningsgivende for undervisningsfaget på alle niveauer i uddannelsessystemet. Lad os se på nogle eksempler.

Fag med en endelig kronologisk tid: Historie, dansk, fremmedsprogene, oldtidskundskab, (billedkunst og filosofi)

Fag med en uendelig tidsdimension: Matematik, biologi, kemi, fysik (religion)

Fag med en metatidslig dimension: Samfundsfag, geografi (religion, billedkunst og filosofi)

Fag med en endelig tidsopfattelse

Historiefagets fundament er kronologien. Det bliver særligt tydelig i forbindelse med kausalitetsforklaringer, hvor det er helt afgørende at vide, hvad der kom før hvad for at forklare årsager og sammenhænge. Et eksempel er den mulige forbindelse mellem Fremskridtspartiets fremkomst og oliekrisen i 1973. Folketingsvalget, hvor Fremskridtspartiet fik 28 mandater, fandt sted i oktober, og oliekrisen blev først en realitet i december med de arabiske landes olieembargo mod de vestlige lande. Fremskridtspartiets kometagtige opståen kan således ikke forklares ved at henvise til oliekrisen.

De didaktiske og pædagogiske diskussioner af historiefagets form og indhold er derfor altid blevet ført under den forudsætning, at en vis kronologisk fornemmelse var nødvendig. Det førte i sin ekstreme form til årstalsterperi, uden hensigtsmæssig indsigt i begivenhederne bag årstallene. Overlærer Hertels versificerede årstalsremser fra begyndelsen af 1900-tallet er et eksempel herpå.

Her blev slaget ved Svold af rimmæssige grund henlagt til 1012.

Da der i forbindelse med 1971-reformen ikke længere var et krav om en sammenhængende kronologisk læsning, men blot krav om 3-5 emner/perioder før 1930, førte det til en faglig eksistentiel krise, som mandede ud i en faglig konsensus om, at et vist mål af kronologisk indsigt var nødvendig, men ikke nødvendigvis de samme årstal, som i den kronologiske læsning tid. Elevmedbestemmelserne medvirkede i øvrigt til, at lærer og elever ideelt set burde diskutere hvilke emner/perioder, der var vigtige, og dermed hvilke årstal. Denne åbenhed om fagets muligheder for at tage hensyn til elevernes eksistentielle anskuelser var med til at give faget en central plads i undervisningen. Det var i gymnasiet og hf, at denne medbestemmelse især blev retningsgivende for fagpædagogikken. Efterhånden smittede den også noget af på folkeskolens historieundervisning, jf. historie 1984, hvorimod undervisningen på universiteterne – mindre utalt på universitetscentrene – fortsat udbød bestemte emner/perioder, som de studerende havde ringe indflydelse på. Jf. historie 1995.

Danskfaget udviklede sig på mange måder parallelt med historiefaget. Den historiske læsning blev væsentlig indskrænket i 1971, og selv om mange dansklærere i gymnasiet protesterede, udviklede der sig snart en modus, hvor de enkelte hold – i kraft af medbestemmelsen – kunne finde deres eget mønster. Den nykritiske læsemåde, der blev almindelig i løbet af 1960'erne, gjorde det let for mange dansklærere at arbejde ahistorisk, og se helt bort fra kronologien. Dermed blev det samarbejdspotentialer, som de to store fællesfag, dansk og historie havde, i nogen grad fjernet. Danskfaget kunne ikke, i samme grad som historie, legitimere sig ved hjælp af et kronologisk fundament. Oplevelserne af teksterne forudsatte ikke samme respekt for tidsbundetheden. Det blev klart i forbindelse med tværfagligt samarbejde, hvor dansk uden problemer kunne bevæge sig fra saga til trivi, uden at eleverne konsulterede de omfangsrige litteraturhistorier, som var en del af de nye antologier. For at råde bod herpå fik/får eleverne udleveret en kortfattet litteraturhistorisk oversigt, f.eks. Systimes: *Fra runer til graffiti*. At denne billigbog er blevet solgt i 50.000 eksemplarer, må tages som et udtryk for, at der – i det mindste umiddelbart før eksamen – er brug for en

vis kronologisk sammenhæng, og siden midten af 1980'erne har den historiske læsning i nogen grad fået en renæssance. Dermed bliver der vel også lagt mere vægt på teksternes placering i tid og rum.

Denne korte beskrivelse af de to nærtstående humanistiske fag viser, at fagenes oplevelse af tid er helt afgørende for deres identitet, og dermed for deres deltagelse i tværfagligt samarbejde.

Hvad der her er skrevet om danskfaget gælder i nogen grad også for fremmedsprogene. Kravet om kronologisk læsning eksisterer ikke, og tendensen til at arbejde tekstinternt uden særlig megen hensyn til den historiske kontekst, kan bidrage til at isolere fagene.

Oldtidskundskab er et fag med elementer af mange fag. Det litterære dyrkes i drama og poesi, det historiske i historieskrivningen og det filosofiske i Platons lære. Men faget adskilte sig i nogen grad fra de to foregående, idet det har en svæver tidsramme, nemlig perioden mellem 800-300 f.Kr. og dertil bundet til et snævert afgrænset rum. Dertil kommer, at faget også dyrker religion og kunst. Selv om teksterne indeholder elementer af mytisk tid, er teksterne forankret historisk og behandles som sådan i undervisningen.

De her nævnte fag har den fælles relation til tid, at de arbejder med en endelige tid, dvs. at det hele har et absolut begyndelsestidspunkt og bortset fra oldtidskundskab først slutter i undervisningens egen tid. Det betyder, at disse fag har et fælles sprog omkring tid og derfor – bortset fra strukturhindringer – har gode muligheder for at samarbejde.

Fag med en uendelig tidsdimension

De naturvidenskabelige fag har en grundlæggende anden brug af tid end de ovenfor nævnte humanistiske fag. De naturvidenskabelige fag er jo netop ikke bundet til »det humane«, men til »naturen«, og det gør deres tidsperspektiv uendeligt.

I den rent faglige undervisning i de naturvidenskabelige fag spiller den endelige tid kun en underordnet rolle. Naturligvis skal eleverne vide, hvornår Kepler fremsatte sine teorier, og hvornår det periodiske system blev udviklet, men det er kun en biting i undervisningen, der må dreje sig om disse videnskabers funktionelle forhold: integralregning, fotosyntese, relativitetsteori og ph-værdier.

Der har i den sidste generations tid været en tendens til at opprioritere anvendelsessiden og knytte de faglige problemer til raket teknologi, forurening, brokonstruktioner og sundhedslære, men fagenes grundvidenskabelige dele må nødvendigvis dominere undervisningen og dermed behovet for at tænke i uendelig tid.

Det bør dog i denne forbindelse nævnes, at de naturvidenskabelige fag som en del af undervisningen arbejder med fagenes historiske udvikling. F.eks. renæssancetidens fysik, og det kan naturligt lede til et samarbejde med historie. Fysikfaget får dermed flere tidsdimensioner at arbejde med end historie. Fælles for de to fag i et tværfagligt samarbejde vil være fortid-nutid og fremtid, altså hvad kan vi nu bruge fortiden til for at handle hensigtsmæssigt i fremtiden. Særlig for fysik gælder arbejdet med tidsuendelige naturlove. Denne tidsforskel, i kombination med at de to fag betjener sig af hvert sit sprog og hver sin erkendelse, kan forplumre de bedste intentioner. Dertil kommer, at renæssancen er et kernefagligt genstandsområde for historiefaget, mens kendskabet til denne tids forhold for fysikfaget må og skal være fagligt perifert.

Hybridfag og tid

Til denne gruppe af fag hører samfundsfag, geografi, og til en vis grad også religion, billedkunst og filosofi. Det er karakteristisk for disse fag, at de opererer både med endelig og uendelig tid. Dette grundforhold har givet disse fag identitetsproblemer, hvilket har gjort sig særligt gældende i geografi. Siden fagets introduktion i den lærde skole i begyndelsen af 1800-tallet, har det haft et ben i begge lejre, og i debatten om fagets profil, har det enten været opfattet som en nyttig brofunktion mellem de humane og naturvidenskabelige fag eller som en skizofren tilstand, der burde afsluttes ved at gøre den ene side af faget til hele faget. I 1970'ernes nyorientering af mange fag blev geografifaget splittet mellem natur- og kultur-geografer, hvilket var medvirkende til at stille faget svagt i forhandlingerne op til 1987-reformen. Naturgeografernes uendelige tid blev efterhånden overlejet af kulturgeografernes krav om samfundsrelevans og dermed med arbejdet med humane problemstillinger.

Samfundsfag var oprindeligt kun et gymnasiefag som en del af historie, men i forbindelse med reformen, der trådte i kraft i 1963, fik samfundsfag selvstændig status som et valgfag i 2. og 3.g.

Dets berettigelse var stærkt omdiskuteret, og de gymnasiefag, der måtte afgive timer til det nye fag, var naturligt nok negative. I denne sammenhæng må det interessante være, om faget kunne henregnes til de i tidsmæssig forstand endelige eller uendelige fag. Det måtte under alle omstændigheder opfattes som et historisk fag, idet det som genstandsområde havde det menneskelige samfund. Men dermed var faget ikke tilfredsstillende placeret. Det gjorde brug af den endelige tid på en særlig måde, nemlig ved at arbejde i strukturer. Det kunne være den sociale lagdeling i en ret bredt defineret periode, teorier om samspil mellem små- og store stater og mekanismerne i kapitalistiske staters finanspolitik. Faget var således i tidsmæssig forstand en mellemting mellem endelig og strukturel tid. I de første år – faget blev først oprettet enkelte steder i 1967-68 – blev vægten lagt på dets teoretiske og strukturelle sider. Men i løbet af 1970'erne udviklede det sig i empirisk retning i form af vælgerundersøgelser og forskellige samfundsgruppers forbrugsmønstre. Faget blev opfattet som ganske rummeligt, og derfor kneb det med en genkendelig fagprofil. Det svækkede faget, og selv om mange lærere i faget gerne ville samarbejde med historie, var det ikke muligt, fordi historie var et fællesfag og samfundsfag et valgfag, der omfattede elever fra flere klasser. Dets samarbejdspartner blev under 1963-ordningen geografi, som var placeret på samme gren, og dette samarbejde styrkede afgjort kulturgeograferne. Samfundsfagslærernes forening arbejdede i begyndelsen af 1980'erne på at få udvidet faget til også at være et fællesfag, men det lykkedes ikke at overbevise politikerne om fagets almene værdi, og samfundsfag opnåede efter 1987-reformen ikke fællesfagsstatus. Det skyldtes naturligvis ikke kun dets forhold til tid, men det er en kendsgerning, at det lykkedes historie at argumentere for at bevare samfundskundskab. Det kunne meget vel til dels skyldes, at historie i tide havde afklaret sit forhold til tiden.

Faget kristendomskundskab/religion er vanskeligt at placere med hensyn til tidsorientering. Ved en umiddelbar betragtning vil man opfatte det som et historisk fag, men det indeholder også

elementer, der er knyttet til uendelig tid. Blot et udtryk som evighed, som der har stået så megen teologisk blæst om, kan illustrere dette. For den troende er forestillingen om evigheden netop knyttet til uendelig tid, men for en ikke troende er der tale om et tomt metafysisk begreb. For den ikke troende er religion derfor et historisk betinget bevidsthedsmæssigt fænomen, og faget derfor indrammet af den endelige tid. Men selv for den ikke troende er det i dette fag nødvendigt at forholde sig til andres tidsopfattelser, herunder ikke mindst de fremmede religioners tid. Valgfaget filosofi og billedkunst har en rem af den samme hud.

En konklusion på dette afsnit kunne være, at en vigtig forudsætning for at styrke fagligheden må være, at fagets lærere gør sig klart, hvilken tid faget er placeret i, og at et samarbejde med andre fag må begynde med en grundig drøftelse af, hvad fagenes forskellige tidshorisonter betyder, når der skal samarbejdes.

Tid og sprog

Tidsudtrykkene er mangfoldige: Fred i vor tid, i tidens fylde, i en længere periode, lysår, halveringstid, kulturens blomstringstid, istid osv.

I matematik bruges udtrykket »linjen går mod uendelig«, og så står der på tavlen et nedlagt 8-tal.

I dansk kunne det nok give anledning til at tænke på romantikkens forfattere og deres tale om verdensaltet, og denne forestilling kunne fysik sætte på formler. Religionslæreren kunne uden videre relatere det til evigheden eller nirvana. Disse forskellige måder at reagere på termen »uendelig« viser, hvor vanskeligt det er at skabe en fælles opfattelse af denne tidsdimension i forskellige fag.

Uendelighed forstået i en matematisk, en litterær, en fysisk og en religiøs sammenhæng må kræve en del begrebsafklaring, inden eleverne vil blive i stand til at kombinere dette på en frugtbar måde. Her må en teamstruktur kunne danne udgangspunkt for en præcisering af faglærernes forventninger til hinanden.

For det første: Hvad er det for nogle forklaringer, der i de forskellige fag kan bruges for at begribe begrebet uendelighed? I matematik og fysik måtte det være en funktion af tidens og rummets græn-

seløshed. I dansk må det være fantasiens uendelighed og i religion det særlige ved religiøs tid.

For det andet: Hvilke forskelle er der på de forskellige forklaringer? Det vil være et godt fagligt og overfagligt emne at tage op i klassen, om der er forskel på en naturvidenskabelig og en humanistisk forklaring. Det ville gøre både lærerne og eleverne bevidste om, hvilke forklaringsformer der normalt bliver brugt i faget. Det kunne give anledning til at diskutere hvilken forbindelse, der er mellem humanisme og hermeneutisk metode, og det særligt empiriske ved de naturvidenskabelige måder at argumentere på. For det tredje kunne denne metodediskussion i fagene og mellem fagene give anledning til at overveje, om der i de humanistiske og naturvidenskabelige fag bruges forskellige pædagogiske metoder. Er de humanistiske fag mere deduktive og de naturvidenskabelige fag overvejende induktive i deres arbejde med stoffet? For det fjerde kunne det være interessant at se nærmere på, om der var forskel på elevernes muligheder for at få indflydelse på undervisningens tilrettelæggelse, og hvilke typer evaluering, der typisk er tale om. Hvorfor skal de naturvidenskabelige fag altid afholde skriftlige prøver, og hvorfor kan eleverne i de humanistiske fag ofte nøjes med en klassesamtale om, hvad der var godt og hvad der gik mindre godt?

Dette eksempel på faglig fordybelse og afklaring kan gentages i relation til en række andre begreber, der blot som »uendelig« kunne bearbejdes i fagene med en beskeden koordinering i lærernes teamgruppe, eller som kunne give anledning til et mere omfattende fagsamarbejde. Andre fagkonstituerende begreber kunne være »natur« og »rum«.

Fordelen ved den ret enkle form, som ovenfor beskrevet, er, at den også kunne praktiseres i folkeskolens ældste klasser og i de erhvervsgymnasiale uddannelser. Da teamarbejdet efterhånden også er ved at vinde indpas på universiteterne, også uden for universitetscentrene, er der mulighed for at etablere et samarbejde mellem forskellige discipliner. Som eksempel herpå kan nævnes, at der ved Institut for Historie på Syddansk Universitet forsøgsvis er planlagt faste ugentlige møder mellem de lærere, der varetager undervisningen af første årgang. Hermed skal man sikre, at undervisningen i metode, historiefilosofi og den egentlige områdeundervisning koordineres mest hensigtsmæssigt.

Fagenes autonomi

Erfaringerne fra 1970'erne og 80'erne viser, at der ligger en enorm styrke i velfungerende fag, hvis grænser det derfor af mange grunde er nødvendigt at opretholde. Faglærernes forsøg på at vise andre fag deres kvaliteter og kommunikere deres kerneydelser til myndighederne var med til at afklare fagets identitet i en hurtigt skiftende samfundsudvikling. På den ene side er det nok sådan, at kun stærke og velfungerede fag kan have overskud nok til at interessere sig for, hvad der foregår i andre fag. Det, der styrkede fagene i årene forud for 1987-reformen, var truslen om nedlæggelse, sammenlægning eller omlægning. I løbet af 1980'erne udarbejdede en lang række fag status- og strategiudspil, for at sikre deres eksistens. Lærerne allierede sig med politikere og kulturpersonligheder, der kunne virke legitimerende for fagets eksistens.

Undervisningsfagets faglighed bygger især på de før omtalte tre søjler. For det første må et undervisningsfag opretholde en levende kontakt med videnskabsfaget, ellers vil det kunne miste sin troværdighed. For det andet må et undervisningsfag være i levende kontakt med de fagpædagogiske strømninger, ellers vil det miste elevernes engagement. For det tredje må undervisningsfaget have en levende kontakt til andre fag for dermed løbende at kunne udnytte de indsigter, som eleverne erhverver sig her. Ellers vil det miste sin dynamik.

Lærernes kontakt til videnskabsfaget kan bl.a. styrkes i efteruddannelsen. Her kan der ske en ajourføring af faget i forhold til kandidatniveauet, og læreren kan blive inspireret til at læse selv eller indgå i studiekredse. Nogle fag har tradition for et nært samarbejde med universiteterne, og en løbende kontakt mellem gymnasiet og universiteternes institutter er ikke kun et aktiv for gymnasielærerne, men også en inspiration for universitetslærerne, der på denne måde kan få en fornemmelse af, hvad der rører sig i de gymnasiale uddannelser. En faglig fornyelse af undervisningen i videnskabsfaget kan også udvikles i forbindelse med studerendes praktik i gymnasiet. Ved Syddansk Universitet, Institut for Historie, har jeg i en årrække i forbindelse med didaktikundervisningen tilbudt 12 timers praktik i en gymnasieklasse. Det er i de fleste tilfælde en åbenbarende oplevelse for de studerende at skulle planlægge og

gennemføre en sådan undervisning, som normalt bygger på den studerendes indgående kendskab til meget afgrænset emne. Dermed er der en mulighed for, at den nyeste forskning på en uformel måde kan komme undervisningsfaget til gode på samme måde, som det kan ske i forbindelse med lærerkandidaters undervisning. I forbindelse med praktikken kan de studerende få indblik i undervisningsfagets hverdag, herunder elevernes interesser og synsvinkler, og ikke sjældent er de kommet tilbage til universitetet med forslag om undervisning i nye emner eller discipliner. Et konkret eksempel herpå er de studerendes ønske om, at der ved Institut for Historie, SDU indføres en formidlingsundervisning, som i en årrække har været indstillet. Med oprettelsen af masteruddannelsen ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, SDU, i bl.a. fagpædagogik, vil der ad åre være tilvejebragt en vigtig forbindelse mellem undervisnings- og videnskabsfag, som vil kunne virke styrkende på fagligheden.

På det pædagogiske område er der mange kvaliteter, der kan bidrage til at styrke fagligheden. En af de vigtigste er elevernes medbestemmelse. Udover det videnskabelige forankringspunkt er den inspiration, som eleverne kan give til en udvikling af undervisningsfagets faglighed af afgørende betydning. Det er herfra fagligheden skal have sin næring til fornyelse, og herfra – i bedste fald – kan der ske en påvirkning af videnskabsfaget til at tage nye emner og synsvinkler op. Eleverne er et forbindelsesled til hverdagsopfattelsen af et fag, som undervisningsfaget gerne skulle kunne tage sit udgangspunkt i. Hvis lærerne ikke tager hensyn til disse signaler, vil der være fare for, at der i et fag opstår for meget »dødt kød«, som kan hindre en hensigtsmæssig udvikling af fagligheden. Det er nemlig elevernes fremtidsforventninger, omsat til et videnskabskonformt indhold, der skal være dynamoen i faglighedens udvikling.

Fag, der gennem en årrække har haft en beskyttet diskurs, har en særlig risiko for at miste dynamikken. Den sammenhængende kronologiske læsning i historie, den nationale kanon i dansk og den klassiske opfattelse af matematik som undervisningsfag, er alle eksempler på sådanne beskyttede diskurser. En beskyttet diskurs stillede man ikke spørgsmålstegn ved. I løbet af 1960'erne foregik der i de vestlige industrilande en forskydning fra i skolen

at lægge vægt på systemverden til at fokusere mere på livsverden. Det kom til udtryk i kravet om elevdemokrati og større valgmuligheder for eleverne. En kombination af disse to faktorer skabte et pres på fagenes beskyttede diskurser og resulterede i elevernes og progressive læreres krav om enten et stærkt revideret eller et helt ændret fagindhold. Faget dansk og historie i 1971 er et godt eksempel herpå.

Denne udvikling skal ses som et begyndende opgør med især den socialdemokratiske udgave af formynderstaten. Ganske vist prøvede Socialdemokratiet at tilpasse sig de nye tider, og ville efter amerikansk og svensk model skabe et supermarked for alle 16-19-årige, dog sådan at alle unge skulle have nogle få fællesfag. Det ville betyde en reduktion af fag og fagenes indhold, og det var signaler, som det gymnasiale faglighed måtte vende sig imod, og ved begyndelsen af 1980'erne stod det klart for de fleste lærere, at fornyelsen skulle ske gennem fagene og ikke ved at nedlægge dem. Netop undervisningsminister fra 1982, Bertel Haarder, var en velartikuleret fortaler for at restituere fagligheden. Vejen til »det almene« går gennem faglig fordybelse, og ikke omvendt, gentog han i mange taler til skolefolk. Denne besinden sig på fagligheden kom eksemplarisk til udtryk i forbindelse med planerne om at skabe et nyt kulturfag i gymnasiet. Konsekvensen skulle i så fald være en nedlæggelse af religion og oldtidskundskab som selvstændige fag. Lærerne i begge fag gik på barrikaderne for at forsvare fagenes grænser, og sammenlægningen blev opgivet. Denne demonstration af faglighedens styrke, som kom til udtryk i debatten, er et stærkt eksempel på faglighedens relevans og styrke.

Ved 1987-reformen blev fagligheden fastholdt, samtidig med at eleverne fik friere valg, da grenene blev nedlagt. Erfaringerne fra de mange strukturforsøg med vægten på projektorienteret arbejde, og dermed en stærk nedtoning af faggrænserne, blev overhalet af den nye besinden sig på fagligheden.

Da reformen nærmede sig søgte de fleste lærere tilflugt inden for faglighedens grænser.

Her står vi nu stadig i år 2000. Hvis man accepterer den præmis, at vejen til kompetencer og almindendannelse går gennem fagene, trænger det spørgsmål sig på: hvordan kan fagligheden styrkes i et samarbejde med andre fag?

Mod en ny faglighed

Man kan betragte gymnasiet som et socialt system i Luhmanns forstand, og karakterisere fagene som subsystemer. Det er i fagene, at en selvreferentiel proces danner og gendanner deres grænser i en kommunikation med fagets og gymnasiets omverden. Faggrænserne og fagidentiteten er nødvendige for at kunne forholde sig til mangfoldigheden, til den voksende kontingens, og det er ud fra faget, at skolesystemet anskues og påvirkes. I denne sammenhæng er det vigtigt at understrege, at faget ikke er en videnskab om fænomenerne, men en videnskab om de tanker, man kan gøre sig om fænomenerne. Historie er ikke Gorm den Gamle, men de tanker vi til enhver tid gør os om ham, fysik er ikke videnskaben om naturen, men videnskaben om vores viden om naturen.

Siden 1700-tallet har fagene stået stærkt i undervisningen, og det gælder ikke mindst i de gymnasiale uddannelser. Det er en styrke, som ikke må underkendes, for kun fagligt afklarede lærere kan have overskud til at kommunikere med skolen som system, herunder de andre fag og skole- og uddannelsesinstitutionens omverden. Men lærerens selvforståelse som faglærer, for gymnasiets vedkommende som videnskabeligt uddannede eksperter, kan i værste fald stivne i fagidioti, hvor den selvreferentielle faglighed bliver så lukket, at det kommer til at eksistere som en stat i staten. Den før omtalte beskyttede diskurs udvikles i denne form som selvtilstrækkelig faglighed. Opgaven bliver derfor at påvise, hvordan fagidiotien kan bekæmpes uden at lærerne udvikler sig til generalistidioter. Det var tematiseringen af debatten i 1970erne og begyndelsen af 1980erne, som det kom til udtryk i traditionalisternes »bevarelse af høje niveauer« over for venstrefløjens »projektorienterede og erfaringsbaserede« undervisning.

I den tyske debat spiller kompetenceudvikling også en stor rolle, og det kan være givtigt at følge med i, hvad de store didaktiske institutter i forskellige Länder har i gryden. Der er overordnet set tale om to retninger, hvor den ene vil fastholde fagene som fundament for en udvikling af kompetencer og almindelse, og en anden, der vil opgive fagene i en skolesammenhæng, og i stedet omorganisere det faglige stof i kompetenceblokke. Den første antagelse får – ikke unaturligt – tilslutning fra en række fagdidaktikere

som biologididaktikeren Gerhard Schäfer og matematikdidaktikeren Hans Werner Heymann, og den sidste fra toneangivende almenpædagoger, som Wolfgang Klafki og Hartmut von Hentig. Det vil derfor i forbindelse med en diskussion af, hvordan en ny faglighed kan udvikle sig i det danske skole- og uddannelsessystem, være relevant at se, hvad nogle førende tyske fagdidaktikere er nået frem til.

Et af de store fagdidaktiske centre i Tyskland er Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften i Kiel. Her har mange forskere arbejdet med forbindelsen mellem udvikling af fagene, kompetencerne og almindannelsen. En af disse forskere er Gerhard Schäfer, der nu er professor i Hamburg. Han tager i sin forskning afstand fra den gamle faglighed, der var overlæst med stof, der let førte til terperi, udenadslære og reproduktion og i værste fald kun fik en beskedent plads i elevens korttidshukommelse. Denne traditionelle faglighed passer dårligt til de behov, der opstår i overgangen fra industrisamfund til informationssamfund. I denne kontingente proces er det nødvendigt at lægge større vægt på undervisningens formale elementer, og dermed nytænke faget ud fra et eksemplarisk princip. I den nye faglighed opretholdes faget som subsystem, men i modsætning til den traditionelle faglighed, skal den faglige viden bruges til at opbygge nogle kompetencer, der skal væves sammen med andre fags arbejde med de samme kompetencer, og resultere i udviklingen af en tidssvarende dynamisk almindelse.

Det er givtigt at se denne kreative forbindelse mellem fagene i lyset af Niklas Luhmanns teori om selvreferentielle sociale systemer. Som selvreferentielle er systemerne, hvilket et subsystem som et fag må siges at være i et givet skolesystem, lukkede systemer, der opretholder deres eksistens ved at henvise til sig selv. Det sker i form af kommunikation. Men systemets lukkethed, dets autonomi er samtidig dybt afhængigt af dets omverdener, og systemet ville gå til grunde, hvis det var fuldstændigt lukket. Et fag, der ikke er i stand til at åbne sig vil ifølge denne teori gå til grunde. Luhmann taler om den nødvendige strukturelle kobling mellem systemer. Man kan illustrere Luhmanns tankegang ved at beskrive en biologisk celledeling i et lukket system, hvor den også er afhængig af forbindelsen til de andre systemer i organismen.

Selv i et afgrænset system, som et undervisningsfag kan siges at

være, er kompleksiteten for omfattende til at alle komponenter kan begribes, og det er derfor nødvendigt for det første at tematisere stoffet og for det andet at udvikle et symbolsk generaliserende medie, der kan forenkle kompleksiteten til genkendelighed. Tematiseringen kan føre til udviklingen af kompetencer og den symbolsk generaliserede synsvinkel kan udvikle almindelsen. Faglighedens hierarkisering kan beskrives sådan, at det grundlæggende er elevernes tilegnelse af kvalifikationer, som kan udnyttes til opbygning af kompetencer, der i et samarbejde med andre fag kan føre til en dynamisk almindelse.

Gerhard Schäfer har sammen med biologidaktikere fra de andre tyske Länder diskuteret sig frem til 10 kompetencer, som biologifaget skal arbejde med, nemlig: sag-, lære-, tænke-, videnskabs-teoretisk-, sprog-, sundheds-, miljø-, social-, etisk- og instrumental kompetence. Schäfer forestiller sig, at alle fag bidrager til at opbygge disse kompetencer, og at undervisningen med bevarelsen af fagene alligevel får en helt ny struktur. Summen af disse kompetencer kalder han livskompetence, der svarer til almindelse. Det er vigtigt at understrege, at sagkompetencen udvikles i faget og vil være fundamentet for alle de andre kompetencer. Schäfer omtaler selv den etiske kompetence, og at der i undervisningen må fokuseres på, at valg af forskellige bioteknikker har forskellige moralske konsekvenser. I den teamgruppe af lærere, der er fælles om at undervise en klasse, kunne dette emne bruges som udgangspunkt for overvejelser over, hvad de enkelte fag kunne bidrage med for at udvikle en etisk kompetence. Alle fag ville kunne bidrage hertil, og som nævnt ovenfor, ville denne koordinering af undervisningen kunne medføre, at eleverne fik indblik i fagenes forskellige metoder, genstandsområder og relationer til elevens hverdagsliv. Præmissen for det nødvendige samarbejde mellem fagene er naturligvis, at der opstår en synnergieffekt, som arbejdet i fagene ikke ville kunne udvikle.

Det er vigtigt at huske, at almindelsen altid skal bindes til et sæt af værdier, en diskussion der af naturlige årsager har været levende i den tyske debat. Nazisterne mente også, at deres undervisningssystem var almindende. De værdier, der efterlyses i den danske debat om skole og uddannelser er så afgjort en forudsætning for at opretholde og udvikle almindelsen som en dynamisk størrelse.

En sådan dynamisk almindannelse kan – efter min mening – defineres som omfattende de vigtigste elementer af de videnskaber og indsigter, som samfundet har brug for og adgang til, organiseret i en undervisning, der har til formål at udvikle den enkelte elevs personlige myndighed til at reflektere over sit eget forhold til medmennesker og omverden med et ideelt sigte. Denne definition forudsætter efter min opfattelse fem forudsætninger, for at kunne siges at være opfyldt i en gymnasial undervisning. For det første skal de vigtigste videnskaber indgå, for det andet skal alle fag forpligte sig på deres almindannende funktion, for det tredje skal undervisningen tilsigte en hensigtsmæssig balance mellem de didaktiske og de pædagogiske aspekter, og ligeledes for det fjerde mellem formale og materiale elementer og endelig for det femte skal almindannelsen fungere dynamisk, og medvirke til at undervisningen svarer til samfundets behov.

Sammenfatning

Forudsætningen for at skole- og uddannelserne kan forberede de unge til et liv i en voksende kontingent verden er en tidssvarende faglighed, der skal bygge på et videnskabeligt grundlag, og en hensigtsmæssig fagpædagogik, samtidig med at faget er åbent overfor et samarbejde med andre fag og verden uden for skole- og uddannelsessystemet.

Undervisningsfagene er lukkede systemer, der selvreferentielt opretholder deres eksistens, hvilket er en forudsætning for at de kan udfylde deres grundfunktion. Men faren ved at være henvist til en selvreferentiel fornyelse er, at impulserne udefra bliver afvist, og at undervisningsfaget derfor mister sin dynamik.

Det er derfor afgørende for fagligheden, at fagene i det nødvendige samarbejde gør sig deres grundlæggende egenart klart. Først når det sker kan deres forskellige tidsorienteret medvirke til at samarbejdet får optimale betingelser, og kan kvalificere eleverne til forskellige kompetencer og dermed danne det mønster af kompetencer, som til sammen udgør en dynamisk almindannelse. Det er vigtigt at opretholde kravet om udviklingen af en almen dannelse, idet dette overordnede begreb kan retningsorientere de faglige ind-

sigter, sådan at eleverne både kan blive fagligt velfunderede og erhverve sig en dynamisk sammenhængsforståelse.

Steen Beck og Birgitte Gottlieb

Elever, læring og fag – et refleksionspapir

I det følgende vil vi forsøge os med tre overordnede indfaldsvinkler til 'eleverne' i forhold til læring og fag. Vi vil lægge ud med nogle overvejelser i tilknytning til kognitiv psykologi og konstruktivistisk læringsteorier. Dernæst vil vi med udgangspunkt i Thomas Ziehes overvejelser omkring senmoderne identitetsdannelse diskutere søgeprocesser blandt unge og konsekvenserne heraf for deres møde med skolen. Det hele munder ud i nogle betragtninger om de konsekvenser disse overvejelser kan få for den enkelte lærers bestræbelse på at bygge bro mellem fag og elever.

Papiret rummer en række problemfelter og spørgsmål: Vi forestiller os, at lærere og fagdidaktikere ideelt set 'bør' kunne forholde sig til spørgsmål af denne type, og at overvejelser omkring planlægning af masteruddannelsens fagpædagogiske gren med fordel kan inddrage sådanne problemstillinger. Vi beklager, hvis tonen nogle steder kan virke docerende og dogmatisk, men undskylder os med skriftets beskedne omfang: Og hvad vi har tabt i nuancer har vi forhåbentlig vundet i klarhed!

Læringens processer

Jean Piaget, den kognitive psykologs skaber og en af fædrene til den konstruktivistiske pædagogik, tager udgangspunkt i en forestilling om intelligensens livsaldre. Individet bevæger sig fra en erfaringsdannelse i forhold til konkrete ting og oplevelser til en mere abstrakt intelligensform, hvor arbejdet med hypoteser og komplekse sammenhænge bliver mulig. Det centrale i Piagets tankegang er, at erfaring og videnstilegnelse ikke sker ved at noget uden for mennesket 'slipper ind', men ved at individet ud fra sin kognitive struktur, det 'skema', som et menneske altid allerede er i besiddelse af, bearbejder erfaringer og inputs fra omverdenen. Forstå-

else bygger således altid på forforståelse. Ifølge Piaget foregår intellektuelle processer via to grundlæggende processer: I en assimilativ – eller tilføjende – læring tilpasses ny viden individets allerede eksisterende skema eller kognitive struktur, og i en akkommodativ – eller overskridende -læring er den nye viden af en sådan art, at skemaet må justeres og forandres. Den lærendes konfrontation med en viden, som ikke kan 'forstås' fordi den er hjemløs i ens allerede eksisterende kognitive struktur, skaber en produktiv kognitiv frustration, der fører til at individet, for at skabe en ny ligevægtstilstand mellem den kognitive struktur og omverdenen, må ændre sit skema.

Piagets teorier er siden blevet udviklet og modificeret af andre forskere, bl.a. amerikaneren *Howard Gardner*.²⁵ Det afgørende nye hos Gardner i forhold til Piaget er understregningen af, at mange har svært ved at tilegne sig skolefag, simpelthen fordi de ikke er klar til at overskride deres intuitive og utilstrækkelige 'skema' og foretage de akkommodative erkendelsesprocesser, som er nødvendige for at kunne begå sig i skolen. Læring består derfor i høj grad i aflæring af misopfattelser, som stiller sig hindrende i vejen for tilegnelse af faget. Gardner er også blevet berømt for sin teori om de syv (måske ligefrem 9) intelligensformer, som bl.a. i den pædagogiske debat har været brugt til at diskutere om vi i vores undervisning kan trække på andre elevressourcer end dem, vi måske er vant til. Intelligensformerne er:

- Lingvistisk intelligens, der handler om at forstå og bruge verbale sprog
- Musikalsk intelligens
- Logisk-matematisk intelligens
- Spatial intelligens, der handler om evnen til at opfatte og arbejde med rumlige relationer
- Kropslig-kinæstetisk intelligens, der drejer sig om kropslig bevægelse
- Personlig intelligens, der drejer sig om forståelse af ens egen psyke
- Interpersonel intelligens, der drejer sig om andres psyke
- Derudover nævner Gardner tøvende to andre intelligensformer: en naturalistisk intelligens (genkendelse af arter og mønstre) og

en eksistentiel intelligens (forståelse af eksistentielle og spirituelle forhold)

Der er ifølge Gardner en vis sammenhæng mellem fagområder og intelligensmoduler, men der er aldrig fuldstændig parallelitet. Udvøvelsen af et specifikt fagområde kræver således sameksistensen af flere intelligensformer – selvom én givetvis er det dominerende i det specifikke fag.

I forlængelse af sin teori om intelligensformerne opererer Gardner også med forskellige former for intellektuel virksomhed, og dermed yder han et bidrag til at give pædagogikken flere udtryksformer i forsøget på at bygge bro fra fag til elever. Et mål for en hvilken som helst undervisning er 'forståelse', men elever kan forstå på forskellige måder. Man kan 'forstå':

- narrativt, hvor man tilegner sig og organiserer sin viden i fortællingens struktur
- logisk-kvantitativ, hvor viden udtrykkes i tal, formler eller udledes deduktivt
- »grundlagsmæssigt«. Hvor man hæfter sig ved det begrebslige eller filosofiske grundlag
- æstetisk, hvor man hæfter sig ved den sanselige fremtrædelsesform
- eksperimentelt, hvor man nærmer sig et område ved at prøve sig frem og eksperimentere

Gardner tillægger læreren en meget væsentlig rolle som den, der skaber de læringsscenerier, hvor eleverne kan lære – og aflære den slags viden, som forhindrer dem i at udnytte deres intellektuelle ressourcer. Han er her på linje med den retning inden for pædagogikken, der under inspiration af bl.a. den russiske teoretiker *Lev Vygotsky* og den kulturhistoriske skole arbejder med teorier om 'stilladsering' og lærerens ansvar for at føre eleven ind i 'nærmeste udviklingszone' i et socialt miljø. For læring er i allerhøjeste grad en social aktivitet.

Piaget, Vygotsky, Gardner og andres teorier om intelligensens livsaldre og læringens processer giver interessante perspektiver til en lærers konkrete didaktiske overvejelser omkring den bro der skal

bygges mellem undervisningsmål og eleverne. Man kan i forlængelse heraf opregne en række problemstillinger i tilknytning til elevernes læreprocesser, som en fagdidaktik må forholde sig til:

- 1) Det er vigtigt at lave en undervisning, der 'rykker' akkommodativt med henblik på at aflære utilstrækkelige kognitive strukturer. Dette spørgsmål handler givetvis om fags metode- og teori-ambitioner og rejser spørgsmålet om, hvordan man hjælper eleverne igennem de 'svære' ryk.
- 2) Omvendt kan en undervisning, der er for hurtigt fremturende, meget let skabe uproduktiv frustration, fordi den tilførte viden nedbryder elevens kognitive skema uden at sikre sig, at et nyt bliver etableret. Det er derfor vigtigt at tilrettelægge undervisningen, så der hos eleverne opstår kognitive frustrationer der gør at de kan lære noget nyt uden at miste hverken selvtilid eller interesse for faget.
- 3) Fagene må i kontakt med elevernes uskoledede bevidsthedsformer, som må have rum og plads til udvikling.
- 4) Undervisningens mål er – i forlængelse af ovenstående – at fremme elevernes forståelse af faget, og her må man tage hensyn til deres forskellige 'intelligensformer', og måske kan man – det gælder både lærere og undervisningsmateriale – endda udvikle en undervisning, der appellerer til forskellige forståelsesmåder (den narrative, den logisk-kvantitative, den eksperimentelle etc.).

Individualiseringen og dens konsekvenser

Den tyske uddannelsesforsker *Thomas Ziehe* taler om, at den aura og 'atmosfæriske tæthed', som tidligere herskede i skolekulturen, er faldet bort i nutidens skole. Voksenverdenen er ikke længere en fremmed verden, man længes mod, men snarere noget, man frygter at skulle ind i. Skolen er i masseuddannelsens æra ikke længere en initieringsrite til et eftertragtet liv som medlem af den kulturelle elite, men snarere noget, der skal overkommes for at få tid til alt det andet spændende, ungdomskulturen kan tilbyde.

I nogen grad har det vel altid været sådan, at teenageårene præges af en vis modstand mod at acceptere socialisationsinstanserne

og de træge institutioner, som repræsenterer disse. Ungdommen er individualiseringens fase, hvor længslen efter autonomi udfoldes, men det sker fortsat inden for rammer, der er sat af forskellige beskyttende institutioner.

Meget tyder imidlertid på, at denne livsfase, som vi jo bl.a. har fornøjelsen af at forholde os til i samværet med vores elever, nu om stunder finder sted på en accelererende individualiserings vilkår. Tidligere fødtes man ind i en social og ideologisk kontekst, som så at sige var der til at tage imod individet. Dette var i udpræget grad tilfældet i det traditionelle landbrugssamfund, og i nogen grad var det fortsat sådan et godt stykke op i dette århundrede, selv om den sociale mobilitet selvfølgelig har gjort sig gældende i en mindre målestok også tidligere. Men fra 60'erne og frem eroderer de sociale kulturer, som bar den tidlige modernisering, i stigende grad bort. Danmark bevæger sig fra at være et nøjsomhedssamfund til at være et velstandssamfund. Herkomsten, det være sig den klasse-mæssige, den familiemæssige eller den geografiske, yder ikke længere samme strukturerende og selekterende hjælp som tidligere. Identitet bliver i stigende grad ikke så meget noget man tilegner sig, men snarere noget man konstruerer i en ambivalent tilegnelse af en kulturel verden, som både er dybt fascinerende og problematisk.

Elevbilledet har aldrig været så differentieret som nu. Dels er de unge vokset op i en tid, hvor individualismen på godt og ondt er blevet en markant værdi. Dels rekrutteres de unge i stigende grad fra et multikulturelt og multisubkulturelt samfund.

Identitetsdannelsen er i det moderne samfund eller den kulturelle frisættelses epoke blevet en 'refleksiv' affære: Identitet er ikke bare noget, der mere eller mindre ubevidst kommer til én som et nødvendigt livsperspektiv fordi man befinder sig lige netop dette eller hint sted i verden. Individet oplever at kunne vælge og konstruere sin identitet i en verden, som er mere formbar end nogensinde. Samtidig kan det være en frustrerende oplevelse at vokse op i individualiseringens æra, dels fordi det kan være vanskeligt at forene de indre drømmebilleder med ydre realiteter, dels fordi teknologi og videnskab medfører, hvad sociologen Max Weber har kaldt en affortryllelse af verden: hvilke værdier skal en sådan verden forankres i? Frisættelsen medfører altså ikke bare, at verden

føles mere formbar end nogensinde, men også, at den psykiske anstrengelse i samværet, f.eks. mellem lærere og elever, kan føles større: Lærerens gratisværdier er faldet bort, og det efterlader ham eller hende med et grundlæggende fagligt legitimeringsproblem (hvorfor er vi her lige nu?). Og det efterlader eleverne med søgeprocesser, som foregår på individualiseringens præmisser.

Det almene gymnasium er måske i særlig grad sensitivt overfor ændringerne i elevkulturen og elevernes søgeprocesser. Således peger Gleerup og Wiedemann på, at gymnasiet for eleverne fremstår som en verden, hvor man foruden at søge sandheden i de videnskabsfunderede fag vil have mulighed for at afprøve sig selv i et selvdannelses- eller individualiseringsprojekt, som har rødder i romantikkens dyrkelse af det unikke, det særlige, det skæve i forhold til konformitetskulturen: »Det er 'det store livsperspektiv', der åbner sig for læringsformerne i det almene gymnasium, knyttet som de er i vores kultur til videnskaberne og den eksistentielle, æstetiske livsforståelse, der siden romantikken, men jo med aner længere tilbage i filosofi og idéhistorien har været knyttet til det selvdannende«. ²⁶ Det almene gymnasium har blandt unge ry for at være en verden, hvor man foruden at søge 'sandheden' i de videnskabsfunderede fag kan udfolde sin sympati, begejstring og entusiasme, kort sagt de affektive og æstetiske sider af omverdenstilægnelsen. Men det betyder også, at de senmoderne søgeprocesser blandt unge bliver meget tydelige i den gymnasiale kultur og sætter fagene under pres. Ja, der tales ligefrem i krogene om, at en del elever i virkeligheden interesserer sig mere for den selvdannelse, kulturen omkring fagene giver, end for fagene selv.

Tre kulturelle søgeprocesser

Thomas Ziehe bruger begreberne subjektivisering, potensering og ontologisering til at karakterisere mange unges forsøg på prøvende at forholde sig til det moderne, på at gøre det til at holde ud og produktivt. ²⁷ Vi mener at disse tre søgeprocesser er værd at se mere konkret på, dels fordi de – forskellige geografiske forskelligheder mellem områder af Danmark ufortalt – bliver mere og mere udprægede blandt unge, dels fordi de kan tjene til at indkredse nogle

typiske elevforventninger til skolen, som man måske i stigende grad bliver nødt til at forholde sig til i sine pædagogiske og didaktiske overvejelser som lærer.

Man kan for det første hæfte sig ved en stigende tendens til *subjektivering* af omverdenstilegnelsen. I 70'erne og 80'erne blev dette fænomen analyseret i tilknytning til det psykoanalytiske narcissisme-begreb, og som forklaring på den voldsomme subjektivering af identitetsdannelsen pegede bl.a. Ziehe på familiens funktionstømning og dermed svækkelsen af det klassiske generationsforhold med dets både neuroseskabende og udviklingsbefordrende ødipale konflikter og identitetsdannelser. I dag må man snarere sige, at 'narcissismen', hvis man overhovedet skal bruge det udtryk, har vist sig at være en del af det postmoderne refleksive individs psykiske reaktionsmønster: Hvis ikke der tilbydes spejlingsmuligheder i dagligdagen, mister skole og fag deres tiltrækningskraft, for det er normalt at fremføre sine behov, og det er normalt at stå af, hvis verden – f.eks. fagene – ikke lader sig forme i overensstemmelse med det, man søger. I skolen kommer subjektiveringstendensen til udtryk i at mange elevers behov for at stabilisere et usikkert 'jeg' er så stort, at de har svært ved at overskue en udfordringskrævende undervisning og honorere kravet om selvstændighed. Mange unge elsker situationer, som er 'varme', dvs. fulde af omsorg og bekræftelse. Derimod undgår man helst 'kulden' som opstår, når man efterlades med sin usikre selvopfattelse i et koldt rum. Dette kan medføre, at den 'udfordringslyst', som læreren forventer, faktisk kan have trange kår på grund af elevens behov for at stabilisere trygge zoner og dermed undgå situationer, der truer. Den manglende mulighed for at investere de indre drømmebilleder og spejlingsbehov i undervisningen kan ligefrem skabe en tilstand af ikke-kommunikation, som kun brydes, når særlige motivationsskabende foranstaltninger, der appellerer til denne identifikationshungrende oplevelsesform, tages i brug.

Samtidig forholder mange unge sig *potenserende* (dvs. 'forstærkende', 'kraftforøgende') til hverdagslivet. Specielt i bykulturerne identificerer mange unge sig med en livsstil, som indoptager dynamikken og tempoet i tiden. Fascinationskulturens muntre sønner og døtre søger intensitet, overskridelse, tempo – og de gør egentlig ikke andet end at tage konsekvensen af det løfte om et spændende liv i overhalingsbanen som de får stukket i synet lige meget hvor de

vender sig hen i fascinations- og mediekulturen. Det negative i denne oplevelsesform er ikke 'kulden', men den 'tomhed' der opstår, når der ikke sker noget. I skolen kommer den potenserende livsstil til udtryk i zapperholdningen: Kedsomhedstærsklen er lav, og kravet til læreren er, at han eller hun skal levere en spændende og afvekslende undervisning, og projektarbejdets lange stræk og krav om fordybelse passer ikke uden videre til denne søgeproces.

Den *ontologiserende søgeproces* forstår Ziehe som et forsøg på at forstå mennesket ud fra dets 'værensbestemmelse'. Det menneske, der søger identitet gennem ontologisering søger intet mindre end en mening med livet og vil ofte vende sig kritisk mod det moderne samfunds videnskabeligt funderede tilværelsesanskuelser, som har fjernet mennesket fra dets forhold til tilværelsesmagterne. Man søger således tilbage til det førmoderne. Typiske manifestationsformer for en ontologiserende søgeproces kan være nyreligiøse bevægelser, de autonomes 'antikapitalisme' eller lysten til at rejse langt bort og slå sig ned som bjergbonde i Bolivia. Den ontologiserende elev vil typisk spørge til lærerens og undervisningens evne til at tematisere værdier og sammenhænge – og vil slet ikke stille sig tilfreds med sandheder og analytiske pointer, som ikke er sandheder for nogen i forhold til noget. Men det er vigtigt at holde sig for øje, at længslen tilbage er afledt af modernitetens problemstillinger og derfor selv er et moderne fænomen.

Samlet kan billedet illustreres således:

| | SUBJEKTIVISERING | POTENSERIN | GONTOLOGISERING |
|---------------------------|-----------------------------|-------------------------------|------------------------|
| GRUND-SPØRGSMÅL | Hvem er jeg? | Sker der noget? | Hvad er meningen? |
| POSITIVE VÆRDIER | Varme | Tempo | Helhedsforståelse |
| NEGATIVE VÆRDIER | Kulde | Kedsomhed | Meningsløshed |
| FORVENTNINGER TIL LÆREREN | »Nurseren« | »Entertaineren« | »Den personlige lærer« |
| KONFLIKT I.F.T. SKOLEN | Identifikation vs. distance | Zapperholdning vs. fordybelse | Værdi vs. analyse |

Kanalisering...

Hvad skal man så stille op med de unges subjektiverende, potenserende og ontologiserende søgeprocesser?

Som udgangspunkt kan man sige, at de vel egentlig stiller nogle uhyre meningsfulde spørgsmål, som har at gøre med deres – og ethvert moderne menneskes -dannelsesproces. Mange unge mennesker retter søgelyset mod skolen for at få hjælp i deres søgen, og for lærere og fag rejser der sig på denne baggrund en legitimeringsproblematik, der omhandler følgende spørgsmål:

- I hvilket omfang kan fagene knyttes til den enkelte elevs videns- og identitetsprojekt?
- Hvilke værdier repræsenterer skolen?
- Hvilken fascinationskraft kan man finde i undervisningen?

I et eller andet omfang er skolen forpligtet på om ikke at besvare spørgsmålene meningsfuldt så dog være en 'god omverden' for elevernes refleksionsprocesser i tilknytning til disse spørgsmål.

Ligeledes bør man være opmærksom på, at senmodernitetens elever også er ressourcepersoner, som ved mere og har adgang til mere viden end unge mennesker havde tidligere. Hidtil ukendte ressourcer 'gøres fri' i det senmoderne samfund. Dels er samværet mellem lærere og elever i dag langt mere tvangsfrit end nogensinde før, hvilket gør begrebet 'dannelse' og 'selvdannelse' mere aktuelt end nogensinde, dels er begrebet 'viden' i dag et langt mere flydende begreb end tidligere i og med, at vi lever i et informations-samfund, hvor vores principielle adgang til viden er enorm. Det medfører på den ene side, at viden aldrig har været så eftertragtet et gode som nu (jvf. begrebet 'videnssamfund' og 'videnskapital'), men det medfører også, at lærerens vidensmonopol i nogen grad er brudt. Der opstår f.eks. nye grupper af 'kompetente mediebørn', som har viden, læreren ikke har – og som gør krav på at få denne viden anerkendt. Lars Qvortrup opfatter begrebet 'information' som det forstås i dag, som nært beslægtet med kompleksitet. Han skriver: »Kompleksitetsproblemet er altså et helt igennem centralt problem i det såkaldte informationssamfund. ... Der har altid eksisteret et dilemma mellem på den ene side at have flest mulige til-

koblinger til sin omverden (være så godt informeret som muligt) og på den anden side at måtte skære størstedelen af disse tilkoblinger fra (indbygge filtre, 'gatekeepers' osv.) for overhovedet at kunne være beslutningsdygtig. Devisen synes at være, at kun kompleksitet kan reducere kompleksitet: For at gennemskue en kompliceret problemstilling skal man allerede i forvejen kende meget til emnet; for at kunne skære igennem en sag skal man være velinformeret; for at kunne håndtere en kompleks omverden skal en organisation – en direktion med rådgivere, en regering med embedsfolk, osv. – selv være kompleks.«²⁸

Undervisere befinder sig i et paradoks: på den ene side sidder de inde med en specialiseret viden, som eleverne har brug for at få del i, på den anden side har eleverne selv adgang til viden, som underviserne ikke har den ringeste mulighed for at kontrollere og kun tilfældigt og sporadisk får indblik i. Derfor må læreres formidling af viden, som har et kompleksitetsøgende sigte, gå hånd i hånd med at de lærer eleverne at forholde sig kritisk og vurderende til viden, så de også kan prioritere og reducere i den.

Mange elever er hurtige til at scanne situationerne, 'læse spillet', vurdere risiko og muligheder og indrette deres adfærd derefter. De finder hurtigt ud af, hvor det kan betale sig at yde en indsats og hvor ikke. Også læreren er nødt til at blive en god 'scanner' som hurtigt kan læse situationer og handle konstruktivt i dem.

...og punktering

Men ligesom der ikke er nogen grund til at dæmonisere eleverne, er der nok heller ingen grund til at lægge skjul på de problemer, der kan opstå, når forventningspresset på skolen bliver af en sådan karakter, at samværet om faget fortoner sig til fordel for alt muligt andet fra den ungdomskulturelle hverdagskultur, som så at sige siver ind i undervisningsfeltet. Til en vis grad er vi vel forpligtet på at gøre undervisningen 'subjektivt' relevant for eleverne, men samtidig kan man hævde at gymnasiets 'identitet' som fag-gymnasium hviler på, at det er et 'kontrafaktisk rum', der netop skal være noget andet og give noget andet end eleverne får og søger i deres liv udenfor skolen. Eller med Vygotsky: Man skal måske nok møde elever-

ne hvor de er (hvor skulle man ellers møde dem?), men det skal man for at føre dem ind i deres 'nærmeste udviklingszone' og altså et sted hen, som de ikke kendte. Skolen skal ikke bekræfte fejlforståelser af fag, men løfte ind i nye og – ofte – fremmede erkendelser. Det kræver, at elever kan 'filtrere' mellem det der er udenfor skolen og det der er inden for og altså skelne mellem forskellige universer eller 'spil'. Derfor bliver metakognition et begreb, der tiltrækker sig mere og mere opmærksomhed: I en tid, hvor fag og skole ikke er umiddelbart legitimeret, bliver det stadig mere vigtigt for lærere at kunne gå i dialog med eleverne på fagets meta-niveauer og diskutere hvorfor vi er her – i skolen, i faget, i det fælles læringsrum.

I forlængelse af Ziehe kan man fremhæve tre problemfelter, som en senmoderne gymnasial didaktik må forholde sig bevidst til:

- 1) I dialogen med eleverne om faget må vi turde hoppe op på metaniveauet og diskutere fags relevans og evne til at tale om en relevant virkelighed
- 2) Vi må turde forstå skolen som et sted, der ikke bare skal afspejle 'samfundets værdier' (kompetence-niveauerne f.eks.), men som også tør stille sig til rådighed for værdidiskussioner.
- 3) Og det vil jo slet ikke gøre noget, hvis der i den daglige undervisning er ø'er af fascination: 'god anderledeshed', undervisning som gør faget levende og vedkommende og som udnytter den store viden elever har andre steder fra end skolen.

Den lærerpersonlige optik

Læreren underviser altså i et rum, som kendetegnes af stærk differentiering og modsætningsfyldthed hvad angår værdier, søgeprocesser, viden, engagement, deltagelse, meningsdannelse, holdninger osv. Det i sig selv lægger pres på læreren som leder af klasse- rumskulturen.

Samtidig stiller mange elever, som det fremgik af gennemgangen af søgeprocesserne, krav om at læreren skal være personlig og nærværende. 'Overjegkulturen' er afgået ved døden, og internaliseringsprocesserne (dvs. videregivelsen af værdier fra generation til generation) er som følge af familiens funktionstømning ikke

hvad de har været; men unges jagt på voksne, der kan være med til at give pejlemærker, pege på det overraskende, demonstrere sammenhæng mellem person og holdning, er ikke blevet mindre af den grund. Det personlige og – som følge af informalitetens kultur – i nogen grad afinstitutionaliserede møde mellem lærer og elev er tværtimod vigtigere end nogensinde. Det gør det til en mere sårbar affære at undervise – og det gør den enkelte lærers evne til at navigere i og forholde sig til kompleksiteten i undervisningsuniverset til en stadig mere påtrængende opgave. Spørgsmålet er så, om der gives strategier for en professionel bearbejdning af denne situation.

Enhver underviser, der over tid har med unge at gøre, får en erfaringsbaseret viden om, hvad der kendetegner de unge som gruppe. Vi danner vores egne personlige og professionelle fortællinger om, hvem de er, hvilket får afgørende betydning for vores møde med dem, for vores undervisning af dem og for deres indlæring.

Men som professionelle undervisere må vi løbende kvalificere dette billede, det vil sige udsætte det for refleksionens gennemlysning for at justere det og om nødvendigt korrigere det. Vi må gøre os bevidste om vores forforståelse for løbende at kunne kvalificere vores fortælling om, hvem vi tror, de unge er, og for at forstå vores eget samspil med dem.

Vi kommer ikke udenom, at det personlige aspekt spiller en rolle ikke kun for den måde, den faglige professionelle rolle udfyldes på, men også for synet på de unge og for måden mødet med dem forløber på. Det personlige må altså i et eller andet omfang medtænkes i kvalificeringen af lærerens møde med den differentierede elevgruppe. Den enkelte lærer er så at sige nødt til at blive dygtig til at scanne sin omverden, således at han/hun hurtigt kan 'læse' den situation vedkommende træder ind i, når en ny time begynder.

Følgende refleksionsfelter kan det i den forbindelse være hensigtsmæssigt at overveje:

- 1) Man må som lærer gøre sig sin egen forforståelse klar. Hvilken viden har jeg om eleverne, og hvor har jeg den fra? Fra videnskabelige undersøgelser, fra teoretiske positioner, eller er videns-tilegnelsen måske snarere foregået på bricoleuragtig vis (dvs. bygger på et sammensurium af personlige erfaringer, viden om enkeltpersoner, viden fra kolleger, fra aviser, blade m.v.)?

- 2) Hvem er jeg som kulturelt væsen og som person? Dvs. hvilke etnocentriske briller ser jeg eleverne med, og hvad kendetegner min måde at møde andre mennesker på? Har jeg grundlæggende tillid til andre indtil andet har vist sig, eller møder jeg dem på forhånd og for en sikkerheds skyld med mistro? Er jeg tilbøjelig til at fastholde min egen sandhed om de andre / den anden eller er jeg grundlæggende åben for at revidere mit forhåndsbillede? Gør jeg mig ligefrem anstrengelser for at undersøge den andens perspektiv, inden jeg fortolker og dømmer?
- 3) Hvor godt ser jeg den anden? I hvilket omfang vil jeg forholde mig til elevernes specifikke søgeprocesser, besværligheder, ressourcer, forventninger, håb og mål, der kendetegner den måde de møder mig som lærer på, er i klassen på og i det hele taget håndterer deres uddannelse på, og hvilke strategier har jeg udviklet og vil jeg udvikle for at håndtere det så konstruktivt som muligt?
- 4) I hvilket omfang kan man i et teamsamarbejde tage sådanne emner op?

Om forfatterne

Jarl Damgaard, Uddannelsesdirektør, Undervisningsministeriet

Finn Hauberg Mortensen, professor, DIG

Steen Beck, forskningsassistent, DIG

Birgitte Gottlieb, forskningsassistent, DIG

Ellen Krogh, forskningsadjunkt, DIG

Ole Juul Lund, fung. undervisningsinspektør,
Undervisningsministeriet

Jens Dolin, lektorvikar, DIG

Harry Haue, amanuensis, DIG

Noter

1. »Indledning til Hovedstrømninger i det 19de Aarhundredes Litteratur« citeret fra *Emigrantlitteraturen*, Kbh. 1872, *Essays*, Kbh. 1963, s. 91.
2. Jürgen Habermas: *Legitimation Crisis*, London 1984.
3. K. Grue-Sørensen: *Almenpædagogik – en håndbog i de pædagogiske grundbegreber* (2. oplag), Kbh. 1975.
4. Per Fibæk Laursen: *Undervisningslære 1*, Kbh. 1974.
5. Erling Lars Dale: *Pædagogik og professionalitet*, Århus 1998.
6. S. 84 i *Uddannelsesredegørelse 2000*.
7. Interview i *Gymnasieskolen* 18, 1999.
8. Howard Gardner: *Sådan tænker børn – sådan lærer de*, s. 208, Kbh. 1998.
9. Undervisningsministeriet (2000): *Uddannelsesredegørelse 2000*, Kbh.
10. Mitchell, Sally and Richard Andrews (1994): Learning to Operate Successfully in Advanced Level History. In Aviva Freedman and Peter Medway (eds.): *Learning and Teaching Genre*. Portsmouth, Boynton/Cook. 81-103.
11. Kirscht, Judy, Rhonda Levine, John Reiff (1994): Evolving Paradigms:

- WAC and the Rhetoric of Inquiry. *College Composition and Communication* Vol. 45/3, Oct. 94. 369-380.
12. Vygotsky, Lev Semenovich (1971): *Tænkning og sprog* (overs. fra russisk ved Søren Ole Larsen). Kbh.: Hans Reitzel.
 13. Michel Foucault (1999): *Galskabens historie i oplysningens tidsalder* (oversat til norsk fra Folie et déraison (1961) af Fredrik Engelstad og Erik Falkum). Oslo: Gyldendal.
 14. Schmidt, Lars-Henrik (1998): Utraditionel dannelse. In Birgitte Holm Sørensen, red: *Det æstetiske i et dannelsesperspektiv*. Danmarks Lærerhøjskole. Side 11f.
 15. Korsgaard, Ove (1999): *Kundskabskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. Kbh.: Gyldendal, s. 206.
 16. Sharples, Mike (1999): *How we write. Writing as creative design*. London and New York: Routledge, s. 204-05.
 17. Mortensen, Klaus P. (1998): Dannelse på dansk. In Dalsgaard, Inge, Marianne Hansen og Gitte Ingerslev, red. (1998): *Midt i ræset – en artikelsamling om dansk*. Dansk lærerforeningen, s. 45ff.
 18. En god oversigt over den danske naturvidenskabelige didaktiske forskning findes i Goldbeck og Paulsen 1999. Den mest dækkende internationale fremstilling er utvivlsomt Fraser & Tobin 1998.
 19. Som det fx kommer til udtryk i *Udviklingsprogrammet for fremtidens Ungdomsuddannelser*.
 20. Som det fx er defineret i PISA-projektet.
 21. Se fx Dolin 2001a.
 22. Se fx Dolin 2001b.
 23. Denne problematik er behandlet i en lang række bøger og artikler, se fx Leach & Paulsen (eds.) (1999) og Schilling 2001.
 24. Se fx Dolin 2001c.
 25. Howard Gardner:
 26. Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann: *Gymnasiet under krydspres*, *GYMNASIEPÆDAGOGIK* 18, s. xx.
 27. Thomas Ziehe: »Fremad mod halvtredserne«. I *Ambivalenser og mangfoldighed*, Århus 1989.
 28. Lars Qvortrup: *Det hyperkomplekse samfund*. Kbh.: Gyldendal, s. 25-26.