

KOGNITION & PÆDAGOGIK

TIDSSKRIFT OM GODE LÆRINGSMILJØER

ARTIKEL

Kognition & Pædagogik nr. 101, September 2016

METODEFETICHISMEN PÅ RETUR I DANSK PÆDAGOGIK?

*Dyrk omtanken – didaktisk
refleksion kan aldrig blive
et hurtigt fix*

Af Lea Lund



101

KOGNITION & PÆDAGOGIK

26. årgang nr. 101

ISSN 0906-6225 © Dansk Psykologisk Forlag A/S

Omslagsdesign: Louises design/Louise Glargaard Perlmutter

Grafisk tilrettelæggelse: Specialtrykkeriet Viborg

Tryk: Specialtrykkeriet Viborg

Fagredaktør: Jørgen Lyhne

Gæsterevredaktør: Kjeld Fredens

Redaktion: Jørgen Lyhne, Frans Ø. Andersen, Gerd Christensen, Anne Linder, Hans Månsson, Lea Lund og Andy Robert Højholdt

Kognition & Pædagogik udkommer fire gange årligt og sætter fokus på kunsten at skabe gode læringsmiljøer. Tidsskriftet præsenterer den nyeste viden inden for emner som læring og kreativitet; hjerne, psyke og eksistens; intelligens og kompetenceudvikling; generel pædagogik og specialpædagogik samt videnskabelige, moralske og æstetiske læreprocesser.

Årgang 2016 er inddelt i interessante temaer, som er forankret i og reflekteret i forhold til læring

- Nordiske nabosprog: Norden i verden, verden i Norden
- "101"
- Relational velfærd
- Social arkitektur

Adresse:

Dansk Psykologisk Forlag

Knabrostræde 3, 1 sal

1210 København K

Tel. +45 4546 0050

info@dpf.dk

www.dpf.dk

Abonnementspriser 2016 (4 numre):

Privat abonnement kr. 450,-

Institutionsabonnement 1 eks. kr. 690,-

Institutionsabonnement 4 eks. kr. 1610,-

Studerende kr. 337,50

Løssalg pr. nummer kr. 140,-

(Alle priser er inkl. moms).

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra dette blad eller dele heraf er *kun* tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug ved anmeldelser.

METODEFETICHISMEN PÅ RETUR I DANSK PÆDAGOGIK?

Dyrk omtanken – didaktisk refleksion kan aldrig blive et hurtigt fix

Af *Lea Lund*

Igennem de seneste årtier er mange forskellige undervisningskoncepter fra de angelsaksiske kontinenter blevet præsenteret og implementeret i dansk skolesammenhæng fra vuggestuen til gymnasiesektoren. En særlig forherligelse af disse metodekoncepter har en underliggende tendens til at smide omtanken overbords til fordel for en mekanisk brug af regler og metoder fremstillet som opskrifter på den gode undervisning. Nogle af koncepterne fremstår ligefrem som opskrifter, der lover, at man ved brugen heraf helt sikkert producerer det rette udbytte. En noget forsimplet forestilling af mennesket som lærende samt lærerens muligheder og funktion. Der er dog nye vinde på vej i form af dyrkelsen af de professionelle læringsfællesskaber, som man er begyndt at lade blomstre på uddannelsesinstitutioner og interessere sig for forskningsmæssigt. Sådanne læringsfællesskaber har potentiale til netop ikke at indskrænke pædagogik til en metode, men i stedet dyrke den fælles dialog og omtanke om netop undervisningens væsen og dermed sikre et solidt fundament for den professionelle dømmekraft.

Pædagogisk inspiration fra internationale uddannelsesarenaer

Der er intet odiøst eller nyt i, at dansk pædagogik lader sig influere, man har længe ladet sig inspirere fra internationalt hold af andres praksis, og heldigvis for det. I min optik er der dog visse inspirationskilder, som er mere fordelagtige end andre. Jeg stemmer ja til forskellighed og ja til inspirationen, vi har fået fra fx Vygotzky, Montessori, Fröbel,

Dewey og senest fra Gardner og Biesta. Men jeg stemmer nej til forsimplede konceptfremstillinger af pædagogik som en teknik, der kan appliceres som en formel på menneskeligt samvær og udvikling.

Op gennem 1990'erne og særligt i 00'erne lod den danske uddannelsesverden sig inspirere af flere forskellige angelsaksiske pædagogikforståelser. Her i særlig grad Howard Gardners forskning (1985) i menneskets "mange in-

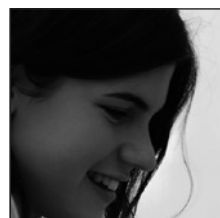


telligenser”, som rækker ud over Alfred Binets intelligencetestning eller den oftest skolastisk vægtede kognitive dimension, og i stedet involverer menneskets mangfoldige læringsmuligheder og potentiale, hvis blot vi er opmærksomme på dem. Disse mange intelligenser blev senere fulgt op af Daniel Golemans bud på “følelsernes intelligens”. Alt sammen noget, som matcher den danske reformpædagogiske tradition om, at barnet lærer på mange måder, og at læreren tager afsæt i barnets behov og, ja, barnets forskellige “læringsstile”. Fordi læringsstile kom nemlig også på banen i disse år, indført af Rita Dunn (1996). Hendes bud på den lærendes mange forskellige læringsstile forvekslede mange netop med Gardners mange intelligenser, om end det er to forskellige sondringer. Der blev oprettet særlige kurser og skoleindretninger efter læringsstile og teorien om de mange intelligenser rundtom i Danmark. Dog skal det siges til Gardners forsvar, at han aldrig har plæderet for en egentlig skoledannelse, der udelukkende bygger sin undervisning på de mange intelligenser. Der var i Danmark i denne periode ikke tale om en særlig metodefetichisme snarere inspirationsopdrag fra udlandet, der kom med ideer til lærerens værktøjskasse.

Undervisningsmetoder benyttet som opskrift på den gode undervisning

En egentlig metodefetichisme kom på banen op gennem 10'erne

med særlige undervisningskoncepter solgt som guidelines til skoler som en opskrift på, hvordan man bedriver god undervisning. Disse var blandt andet Cooperative Learning (Kagan & Stenlev, 2006) eller PALS (Positiv Adfærd i Læring og Samspil), koncepter, der sælger sin vare med argumentet om, at det virker på alle uddannelses-settings globalt set, da det bunder i en kvasi-eksperimentel testning af den særlige pædagogiske metode eller arbejdsform. Sat på spidsen lover sådanne undervisningskoncepter læreren en positiv effekt, såfremt læreren blot handler, som der står i “opskriften”. Sådanne forestillinger om pædagogik tiltaler naturligvis politisk hold, når der skal besluttes fremtidige uddannelsesstrategier. Der er såkaldt sikker forskningsbaseret evidens (læs her: endegyldig universal sandhed) for, at undervisningsmetoden giver det ønskede output. Her er endelig en pille, der lover en særlig virkning, og derfor er det naturligvis oplagt, at beslutningstagerne på øverste plan siger: Dét må vi hellere investere i. Problemet er blot, at man med denne forestilling om pædagogik gør læreren til en kausal-mekanisk-handlende agent, der faktisk ikke har “agency” (Priestley et al., 2015) til at handle på netop pædagogisk vis. Og dermed afkobles pædagogikkens *væren* og formidles som en afstumpet opskrift. Her må vi indvende, som netop også Kjeld Fredens gør opmærksom på, på første side i det første nummer af Kognition & Pædago-



gik i 1996, at mennesket er “særdeles udviklet at studere, specielt hvis det optræder i den virkelige verden; i hverdagen med alle dens ukontrollerbare forhold”.

Læreres fælles metakognitive rum sættes på dagsordenen

De seneste nyindkøbte amerikanske uddannelsesideer rummer begrebet “what works” samt “classroom management”. Disse har vi i Danmark dog ikke blot overtaget, men også forfinet og således udviklet en nuanceret forestilling, der matcher en dansk kontekst (Krejsler, 2008; Plauborg et al., 2010), blandt andet ved hjælp af de tyske pædagoger (Lohmann, 2008; Meyer, 2012; Helmke et al., 2008), der ikke blot beskriver handleforskrifter for den gode undervisning, men som også nuancerer feltet, således at det også handler om den enkelte kontekst og det enkelte klasserum, og som Gert Lohmann fx starter ud i sin bog om klasseledelse, er undervisning uden uro didaktisk fiktion. Han lover således ikke guld og grønne skove og driftsikre løsninger i klasseværelset.

Men beslutningstagerne har naturligvis ikke forladt ideen om den endegyldigt virkende pædagogik, omtalt som “best practice”, “det, der virker” eller er “effektivt” eller kvantitativt “målbart”, men beslutningstagerne har også fået øjnene op for det samme, som flere inden for pædagogikken agiterer for, netop vigtigheden af, at lærerne udvikler evnen til at reflektere

over mål og middel på et oplyst og nuanceret grundlag. Derfor er det også glædeligt, at der i den seneste tid rettes stor opmærksomhed på følgende to elementer. For det *første* at læreren bør agere “evidensinformeret” (Bhatti et al., 2006; Borgnakke, 2006) og ikke som en marionet, der ureflekteret og uagtet samværet og forståelsen for eleven skal agere “evidensbaseret” (der forefindes ganske få studier, der alligevel kan leve op til den højeste RCT evidens guldstandard og evidensranking). For det *andet* er man også opmærksom på vigtigheden af, at læreren udvikler egen “agency” (Priestley et al., 2015), hvilket kan tænkes effektueret i form af etableringen af et refleksionsrum, også benævnt “professionelle læringsfællesskaber” (Albrechtsen, 2015; Dufour et al., 2010). Dette metakognitive refleksionsrum har allerede norske Erling Lars Dale sat fokus på i 1999, i hans begreb og ideal om skolen og lærerprofessionen som didaktisk rationel. Når en skole vil arbejde på at blive didaktisk rationel, er rationel ikke at forstå som en kausalitet. “Didaktisk rationalitet” indeholder det at kunne udfærdige samfundskritiske analyser af skolens rolle, dvs. evnen til at kunne problematisere relationen mellem en overordnet vedtagen læreplan og det samfund, den indgår i, hvorfor Dale agiterede for, at kritisk samfundsteori bør inddrages som en del af pædagogikken. Dette perspektiv leder videre til professionelle læringsfællesska-

ber ved at rette opmærksomheden på synergien mellem formål og udførelse.

Dale talte for, at man som leder af en skole må sikre en synergi mellem lærerens tre kompetenceniveauer. Lærerens *kompetence-niveau 1* (K1), hvor læreren står under akut handletvang i undervisningen, og *kompetenceniveau 2* (K2), hvor læreren er udenfor akut handlingstvung men er i færd med planlægge næste lektion eller semester, og *kompetenceniveau 3* (K3), hvor lærerne i fællesskab samtaler, kritisk diskuterer uddannelses væsen uden for akut handlingstvung (Dale 1999). Ved en opkvalificering af skolen som didaktisk rationel – hvis man skal følge Dales termer – da vægtes det, at lærerne kan reflektere på et metaniveau over undervisning og planlægning, at de kan kommunikere indbyrdes og sammen opbygger didaktisk teori. Skolen vil da som moderne organisation udføre lærerhvervet i relation til teori, som de ansatte selv udvikler og tilegner sig. Aktørprincippet vægtes med henvisning til Lawrence Stenhouses fokus på læreres medbestemmelse og rolle som medudviklere i læseplansudviklingen. Derfor er en effektivering af K3 afgørende i en søgen efter muligheder, der kan være medvirkende til at højne praksis på K1 og K2 og i denne sammenhæng ligeledes afgørende for udviklingen af professionelle læringsfællesskaber. Vi må således anerkende alle tre kompetenceniveauer i lærerhvervet og ikke forsimpler undervisning til en metode. Forestillingen om,

at didaktikken kan anskues som en teknisk anordning, der blot appliceres, afvises her helt.

Bevægelsen væk fra en ensidig opmærksomhed på pædagogikken som en metode er i min optik glædeligt og trækker på vores pædagogiske kontinentale rødder. Tre væsentlige elementer vil altid være indlejret i didaktikken. 1. Der er altid en *intention* og et højere mål med undervisningen, 2. Man underviser altid *i noget* eller *om noget*, og 3. Der er altid en *måde*, man underviser i dette *noget* på frem mod den overordnede *intention*, dvs. altså undervisningsmetoden. Men måden, man underviser på, og måden, man lader eleverne arbejde med stoffet på, interagerer altid med de to andre elementer. Vi må således kende vores uddannelses-tradition og være opmærksomme på det *syn*, vi adopterer, og være varsomme med ikke blot at lade vores kontinentale didaktiktradition opluges af den angelsaksiske, når vi lader os inspirere af nye ideer (Gundem & Hopmann, 1996; Hopmann & Riquarts, 2000; Hopmann & Riquarts, 1995; Westbury, 2000).

Udvikling af professionel dømmekraft via professionelt læringsfællesskab

Den nye bevægelse væk fra metodefetichismen er, at man i form af fokus på professionelle læringsfællesskaber sætter Dales tredje kompetenceniveau på dagsordenen. Det er her afgørende, at man er opmærksom på læreren som



selvstændigt agerende og ikke som en marionet, da forskningen i læreres læring og kompetenceudvikling med stor tydelighed viser, at lærere tager deres egne erfaringer som elever og som studerende med sig ind i klasseværelset (Day, 2015; 1999; 1993). Disse erfaringer er så dybt indlejret kropsligt og tavst – ligesom det at børste tænder eller køre på cykel – og det kan derfor være svært at lave om på. Men ved at give plads til en særlig opmærksomhed herpå kan man faktisk ændre på holdninger og handlinger til gavn for undervisningen (Tripp, 1993; 1994; Hammerness et al., 2005). En sådan opmærksomhed kan skabes i det, jeg vil kalde et “kollegialt refleksionsfællesskab” – i disse dage også kaldet et professionelt læringsfællesskab. Den nyeste interesse i professionelle læringsfællesskaber styrker således den kollegiale proces på Dales tredje kompetenceniveau ved for det første at give tid til dialogen og refleksionen og for det andet at give lærerne mulighed for at undersøge de forskningsmæssige belæg, der kan skabe indsigt i deres praksis på et metaniveau, og for det tredje ved at komme med konkrete bud på en sådan udvikling af didaktisk opmærksomhed. Lærerne gives rammer og tid til at kunne udvikle et fælles sprog og fælles optik på undervisningen – dels deres egen og dels hele skolens.

Forskning i læreres tænke- og handlemåder viser, at mavefølelse og erfaringer fra lærerens egen skolegang er noget af

det, som lærere læner sig stærkt op ad, når de står i klasserummet og underviser. De vaner og intuitive handlinger kan vi kalde *den tavse erfaring*. En erfaring, der ligger uudtalt i kroppen ligesom vores evne til at cykle. Det, vi gør uden at bruge energi på at tænke over det, hvilket ofte er nødvendigt under akut handlingstvang på K1. Som når en lærer træder ind i et klasseværelse og udfører sin undervisning uden at tænke nærmere over, *hvordan* hun gør det, og *hvorfor* hun gør, som hun gør. Forskningen i læreres udvikling fortæller os, at over tid udvikler lærere en mestring og rutinisering af undervisningen (Clandinin, 1985; Hammerness et al., 2005), men vi ved også, at denne mestring ikke nødvendigvis sker på et pædagogisk begrundet fundament, dvs. i overvejelserne på K2- og K3-niveau uden for handletvang (Buchmann, 1987; Lund, 2015). Og dét er u hensigtsmæssigt, da læreren har et ansvar for de lærende og for den intentionalitet, der er indlejret i selve undervisningens hensigt. Når læreren kender til rækkevidden af sin egen “effekt”, dvs. sin egen betydning i en lærings-situation, kan læreren ændre sin undervisning derefter, men dette kræver netop, at der gives tid til at arbejde med lærernes indsigt for at sikre, at det i sidste ende kommer deres elever til gavn. Gennem et fokus på potentialet i læringsfællesskabet gives læreren tid til at reflektere over sin tavse og ofte svært italesatte overbevisninger om fx god undervisning,

og over tid udvikles den professionelle dømmekraft via en optik og et didaktisk vokabular om det at undervise. Denne ny-erhvervede indsigt i egen praksis giver læreren mulighed for at ændre på egen praksis. Men uden et sprog og en meta-didaktisk optik er det, banalt sagt, svært at ændre på noget.

Afrunding

I denne lille tekst har jeg skitseret en udviklingstendens inden for det didaktiske felt i Danmark, hvor vi har ladet os inspirere fra særligt angelsaksisk skoletænkning. Og jeg har argumenteret for, hvorfor vi i uddannelsessektoren bør være varsomme med at dyrke den ellers forherligede metodefetichisme og i stedet ophøje den didaktiske refleksion, som netop aldrig kan blive et hurtigt fix, men derimod være med til at sikre en mere solid bund for udviklingen af den gode undervisning. Jeg taler altså for en dyrkelse af omtanken, som jeg aner er på vej, men som har været nedtonet til fordel for en teknificering af pædagogikken.

Litteratur

- Albrechtsen, T.R.S. (2015). *Professionelle læringsfællesskaber – Teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. 1. udgave. Frederikshavn: Dafolo.
- Bhatti, Y., Foss Hansen, H., & Rieper, O. (2006). *Evidensbevægelsens udvikling, organisering og arbejdsform. En kortlægningsrapport*. København: AKF-Forlaget.
- Borgnakke, K. (2006). Forskningsstrategier – empirisk forskning, evidens, modus 2? *Unge Pædagoger*, 3.
- Buchmann, M. (1987). Teaching knowledge: The lights that teachers live by. I Å.L. Strømnes & N. Søvik (red.). *Teachers thinking – Perspectives and Research*. Trondheim: Tapir.
- Clandinin, D.J. (1985). Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers' Classroom Images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), pp. 361-385.
- Dale, E.L. (1999). *Pædagogik og professionalitet*. 1. udg. 2. Aarhus: Forlaget Klim.
- Day, C. (2015). Chapter 17: The New Lives of Teachers. *Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community*, 19, pp. 357-377.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. London and NY.: Routledge.
- Day, C. (1993). The Importance of Learning Biography in Supporting Teacher Development: An Empirical Study. I C. Day, J. Calderhead, & P. Denicolo (red.). *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*, pp. 221-232.
- Dufour, R. et al. (2010). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Communities at Work – a practical guide for PLC teams and leadership*. 2nd Ed. Bloomington: Solutions Tree Press, USA.
- Dunn, R. (1996). *Everything you need to successfully implement a learning-styles instructional program: Materials and methods*. Ft. Lauderdale, FL: AAIE.



- Gardner, H. (1985). *Frames of mind*. New York: Basic books.
- Gundem, B.B., & Hopmann, S. (1996). *Didaktik and/or Curriculum. An internationale Dialogue*, Peter Lang Publishing – American University studies: ser. 14 vol. 41.
- Hammerness, K. et al. (2005). How teachers learn and develop. I L. Darling-Hammond & J. Bransford (red.). *Preparing teachers for a changing world*, pp. 358-389. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Helmke, A. et al. (2008). *Hvad ved vi om god undervisning?* Frederikshavn: Dafolo.
- Hopmann, S., & Riquarts, K. (1995). *Didaktik and/or Curriculum: Basic Problems of Comparative Didaktik. I Didaktik and/or Curriculum*. Kiel, Germany: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, pp. 9-31.
- Hopmann, S., & Riquarts, K. (2000). Starting a dialogue: a beginning conversation between didaktik and the curriculum tradition. I I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (red.). *Teaching and reflective practice*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2006). *Cooperative Learning*. København: Alinea.
- Krejsler, J. (2008). *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Lohmann, G. (2008). *Klasseledelse og samarbejde – analyser og handlemuligheder*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Lund, L. (2015). *Lærerens verden – almen didaktiske refleksioner over klasserumserfaringer*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Meyer, H. (2012). *Hvad er god undervisning?* København: Gyldendals lærerbibliotek.
- Plauborg, H. et al. (2010). *Læreren som leder – klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency An Ecological Approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching*. London: Routledge.
- Tripp, D. (1994). Teachers lives critical incidents and professional practice. *Qualitative Studies in Education*, 7(1), pp. 65-76.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum. I S. Hopmann & K. Riquarts (red.). *Starting a dialogue: a beginning conversation between didaktik and the curriculum tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.