

KOGNITION & PÆDAGOGIK

TIDSSKRIFT OM GODE LÆRINGSMILJØER

Kognition & Pædagogik nr. 108, juni 2018

HVORDAN DIDAKTIK ALLIGEVEL VIRKER

Af Per Fibæk Laursen

ARTIKEL

Didaktisk opmærksomhed
– kollegial refleksion

KOGNITION & PÆDAGOGIK

28. årgang nr. 108

ISSN 0906-6225 © Dansk Psykologisk Forlag A/S

Omlagsdesign: Louises design/Louise Glargaard Perlmutter

Grafisk tilrettelæggelse: Specialtrykkeriet Arco

Tryk: Specialtrykkeriet Arco

Fagredaktør: Lea Lund

Redaktion: Frans Ø. Andersen, Gerd Christensen, Anne Linder, Hans Månsson,

Lea Lund, Poul Nissen, Andreas Nielsen og Nanna Paarup

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 2018 er inddelt i interessante temaer, som er forankret i og reflekteret i forhold til læring

- Mål og mening, eksamen og evaluering
- Pædagogik, æstetisk dannelse og demokrati
- Didaktisk opmærksomhed – kollegial refleksion
- Positive Education



FAGFÆLLE- BEDØMT

/ I henhold til ministerielle krav betyder bedømmelsen, at der fra en fagfælle på ph.d.-niveau er foretaget en skriftlig vurdering, som godtgør denne bogs videnskabelige kvalitet
/ In accordance with ministry requirements, the certification means that a ph.d.-level peer has made a written assessment which justifies this book's scientific quality.

Adresse:

Dansk Psykologisk Forlag

Knabrostræde 3, 1 sal

1210 København K

Tel. +45 4546 0050

info@dpf.dk

www.dpf.dk

Abonnementspriser 2018 (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.

HVORDAN DIDAKTIK ALLIGEVEL VIRKER

Af Per Fibæk Laursen

Umiddelbart kunne det se ud, som om didaktiske teorier ikke virker i praksis, fordi de ikke i synderlig grad påvirker læreres undervisning og tænkning. Men ser man på sammenhængen i et større historisk perspektiv, er det tydeligt, at didaktikken alligevel påvirker undervisningen. Man skal blot være opmærksom på følgende seks pointer: Udviklingen går langsomt. Mange nye ideer overlever ikke. Det, som overlever, er det, der virker. Påvirkning af lærere skal gennem et filter. Lærerne er tilbøjelige til at lægge sig i midten af didaktiske stridigheder. Lærere har selv intentioner. Tager man disse pointer i betragtning, er det tydeligt, at didaktisk teori alligevel virker i den forstand, at den inspirerer lærere til at udvikle deres egen didaktiske tænkning og praksis.

Didaktik virker tilsyneladende ikke

Lige siden didaktikkens "opfindelse" i 1600-tallet har den haft intentioner om at hjælpe lærere til at lave bedre undervisning. Man har anbefalet lærere bestemte metoder, modeller, tænke måder og meget andet og stiltiende gået ud fra, at lærere nok i et eller andet omfang tager det til sig og forbedrer deres undervisning. En eller anden didaktiker har nok haft en mistanke om, at det ikke altid er så enkelt. Fra midt i 1970'erne begyndte forskellige former for forskning da også at bekræfte denne mistanke.

Sociologisk forskning om lærerprofessionen viste, at de mange år som skoleelever i "observationsmesterlære" i høj grad præger ens undervisning, hvis man senere bliver lærer (Lortie, 1975). Man underviser, som man selv blev undervist, for at

sige det forenklet. Forskning om læreres tænkning viste, at man i praksis tænker om sin undervisning på en anden måde, end de fleste didaktiske modeller anbefaler (Elbaz, 1983; Larsen, 2014). Lærere tænker cirkulært og reflektivt og ikke målrettet og lineært, som de fleste klassiske didaktiske modeller anbefaler. Forskning om læreruddannelse viste, at lærere allerede ved indgangen til uddannelsen har forestillinger om, hvilken slags lærer de gerne vil blive, og at de går gennem læreruddannelsen, uden at uddannelsen, herunder dens indhold af didaktik, ændrer synderligt ved det (Jordell, 2002; Lindhart, 2007).

Didaktik virker måske alligevel

Derfor kan man være fristet til at konkludere, at didaktiske teorier og modeller

overhovedet ikke påvirker læreres undervisning. Altså at undervisning er en praktisk færdighed, som læres ved at iagttage andre, der udøver den, efterligne dem og prøve sig frem – uden at bruge didaktiske begreber eller modeller til at tænke over det. Det ville imidlertid være en forhastet konklusion. Set i et historisk perspektiv er der mange eksempler på, at didaktiske ideer har haft stor indflydelse på skolens praksis. Her kommer et enkelt:

Den danske gymnasiepædagog Ernst Kaper skrev i 1903 en lille bog, "Den daglige Undervisnings Form", hvor han anbefalede en nydannelse, han var blevet bekendt med i andre nordiske lande. I stedet for at overhøre en enkelt elev i lektionen skulle læreren overhøre hele klassen på én gang ved at stille spørgsmål ud i klassen, hvorefter de, der kunne svare, skulle markere, og en enkelt elev blev udpeget og "hørt". Denne form, der blev døbt "klasseundervisning", blev en succes i en sådan grad, at man kan betegne den som 1900-tallets undervisningsform. Da den var på sit højeste i 1960'erne og omgivende årtier, prægede den det meste af undervisningen i folkeskoler og gymnasier og er stadig formodentlig den mest anvendte undervisningsform i gymnasiet. Kapers bog havde i den grad indflydelse (Kaper, 1903). Kigger man på den pædagogiske idehistorie (Korsgaard, Kristensen & Jensen, 2017) og på skolehistorien (Appel & Coninck-Smith (red.), 2013-15), er der mange andre eksempler på sammenhænge mellem fremkomsten af nye didaktiske ideer og forandringer af den praktiske undervisning. Noget didaktik virker altså – i nogle tilfælde endda med stor gennemslagskraft.

Virker – virker ikke?

Vi har altså på den ene side en række forskningsresultater, der tyder på, at lærere og lærerstuderende ikke i synderlig grad er påvirkelige af didaktiske ideer. Det er snarere praktiske forbilleder og erfaringer end didaktiske ideer, der påvirker undervisningen. På den anden side har vi historiske erfaringer, der viser et tæt samspil mellem didaktisk teori og undervisningspraksis.

Hvordan kan vi få en samlet og holdbar forståelse ud af denne umiddelbare modsætning? Jeg vil i det følgende fremlægge seks påstande som bidrag til en historisk funderet forståelse af forholdet mellem praktisk undervisning og didaktisk teori. Synsmåden og de generelle pointer er især påvirket af den amerikanske didaktiker og skolehistoriker Larry Cuban, der har behandlet dette tema i flere bøger, hvor han især er optaget af den progressive pædagogik's indflydelse på den praktiske undervisning (Cuban, 1993, 2009, 2013). Jeg supplerer og illustrerer med egne iagttagelser af den danske udvikling. Jeg forudsætter, at de fundamentale relationer mellem praktisk undervisning og didaktisk teori grundlæggende er ens i USA og Danmark. Det forekommer mig sandsynligt, men jeg kan ikke bevise det.

En gennemgående pointe er, at lærere ikke er viljeløse repræsentanter for skolepolitikeres, skolelederes og didaktiske teoretikeres ideer. Lærere har selv intentioner, projekter og gør sig deres egne erfaringer i samarbejde med elever og kolleger. At være professionel er ikke blot at vide noget og at kunne noget – det er også at ville noget.

Heldigvis er disse, i grunden banale, pointer efterhånden ved at vinde indpas i didaktisk teori. Jeg tænker bl.a. på det begreb om *teacher agency*, som er lanceret af bl.a. Gert Biesta, Mark Priestly og Sarah Robinson (2015), og som behandles nærmere i andre artikler i dette nummer.

Udviklingen går langsomt

Kapers klasseundervisning blev som nævnt introduceret på dansk i 1903. Efter 60-70 år var den skolens dominerende undervisningsform, og den er stadig flittigt anvendt, men langsomt på retur. Det illustrerer en generelt gyldig pointe om sammenhæng mellem didaktiske ideer og praktisk undervisning: Den almindelige undervisning i skolerne forandrer sig under påvirkning af blandt andet didaktiske teorier, men det går langsomt – ofte endda meget langsomt.

Et andet eksempel på udviklingens langsommelighed er projektarbejde. Det blev introduceret teoretisk af Kilpatrick i USA i 1917 og fik en vis beskeden indflydelse i Danmark i 1930'erne i form af emnearbejde. Projektarbejde fik fornyet dansk opmærksomhed i 1970'erne med Knud Illeris som den måske mest markante fortaler. I folkeskoleloven af 1993 fik det en – igen beskeden – plads med projektopgaven. I dag fylder det stadig formodentlig kun få procent af folkeskolens undervisningstid (vi har desværre ingen præcis viden om det), men er måske i vækst. I hvert fald kører der her i vinteren 2017-18 artikler på www.folkeskolen.dk om skoler, der begynder at anvende projektarbejde som den gennemgående undervisningsform. Det sker, her 100 år efter at det blev introduceret som en ny og lovende undervisningsform.

Hvorfor går det så langsomt? Den vigtigste forklaring er, at undervisning er påvirket af mange andre faktorer end didaktiske og pædagogiske ideer. Det gælder for det første en lang række institutionelle forhold: skema, time- og fagdeling, lokaler, klassestørrelse, test og prøver, nationale og kommunale bestemmelser og meget mere.

Det gælder for det andet forventninger til undervisning og lærerrolle fra kolleger, elever, forældre og skoleledelse. En stram disciplin med (trusler om) fysisk afstraffelse var i århundreder en almindelig forventning. Og det samme var, at eleverne havde lektier for, som de blev hørt i. Endelig spiller også den enkelte lærers dispositioner en rolle. Undervisning er en kropslig og intuitivt funderet færdighed (Larsen, 2014, p. 166), som med tiden bliver grundigt indarbejdet og kommer til at sidde på rygmarven, og som ikke uden videre retter sig efter eventuelle didaktiske idealer i lærerens hoved.

Er der mon kvaliteter i langsommeligheden? Man kan til tider med god ret fortvivle over, at det går så uendelig langsomt med at udvikle skolen og undervisningen. Men der er også kvaliteter i langsommeligheden. Det hænger sammen med den næste pointe: Det er ikke alt nyt, der er godt nyt, og derfor skal vi være glade for, at det hele ikke med det samme bliver hurtigt udbredt.

Mange nye didaktiske ideer afprøves, men kun få overlever

Når man beklager, at lærere er så konservative og ikke tager nye didaktiske ideer til sig og bruger dem i praksis, underforstår man, at den didaktiske teori er kloge-re end lærernes hidtidige praksis. Det er

imidlertid langt fra sikkert. Der er mange eksempler på didaktiske innovationer, der er blevet markedsført med begejstring, og som i starten havde en entusiastisk skare af tilhængere, men som efter nogle år faldede og siden forsvandt, fordi lærernes praktiske erfaringer viste de nye ideers begrænsninger. Her kommer tre eksempler:

Sproglaboratorier: En didaktisk nydannelse fra 1960'erne var sproglaboratorier. Faglokaler til fremmedsprog blev indrettet med en lille lydtæt boks til hver elev udrustet med båndoptager og headset og mulighed for at kommunikere med læreren. Eleven skulle dog primært lytte til og tale til båndoptageren. Det var aktiverende, højteknologisk og gav ideelle betingelser for undervisningsdifferentiering. Men det var også mekanisk, dræbende og ødelæggende for klassefællesskabet. I dag er der næppe et eneste sproglaboratorium tilbage i Danmark.

Åben-plan-skole: Den traditionelle skoles fysiske indretning med klasseværelser begrænser de undervisningsmæssige muligheder. Det er næsten umuligt at lave undervisning på storhold, og det er besværligt at lave gruppearbejde. Det logiske svar er at bygge skoler uden klasseværelser, men med åbne landskaber, der kan bruges anderledes fleksibelt end de traditionelle klasseværelser.

Fra midten af 1960'erne til midten af 1970'erne var åben-plan-skolen en stærk reformtendens, hvor man byggede nye skoler uden klasseværelser og med løfter om en ny og bedre undervisning. I løbet af få år blev de fleste af dem imidlertid ombygget og indrettet med klasseværelser. Støjniveaue i de åbne landskaber

blev for højt, og lærere og elever ønskede en fysisk ramme om klassefællesskabet.

Læringsstile: Omkring år 2000 var Dunn og Dunns læringsstile på mode i skoleverdenen i Danmark. Elever lærer på forskellige måder og har præferencer i mange henseender angående omgivelser, tid på dagen, evt. samarbejde med andre, baggrundsmusik og meget mere. Elever lærer mere, hvis alle disse præferencer imødekommes, påstod teorien. I praksis var det umuligt at skabe så forskellige betingelser i skolen, og uafhængig forskning viste, at det alligevel ikke fremmede elevers læring (Hattie, 2009, p. 195-97). I dag er ideen glemt af stort set alle.

Didaktisk udvikling af undervisningens normale praksis fungerer på den måde, at mange nye ideer bliver lanceret. En del af dem bliver afprøvet i praksis, men ofte droppet igen, fordi de viser sig upraktiske eller ikke holder, hvad de lovede. Men nogle få overlever, spreder sig i lærernes kollegiale fællesskab og bliver almindelige dele af skolens praksis (Laurson, 2016, kap. 1). Det er fornuftigt nok, at nye ideer i første omgang kun bliver afprøvet af nogle få lærere, og at de fleste forholder sig skeptisk afventende.

Det, som overlever, er det, som fungerer

Hvorfor bliver nogle ideer, eksempelvis Kapers klasseundervisning, opfattet som gode, spreder sig og bliver til almindelig praksis? Mens andre, fx åben-plan-skolen, bliver droppet af de fleste og kun overlever i små niches?

Det afgørende er, om ideen fungerer i praksis og løser eksisterende problemer uden at skabe nye af betydning. Klasseundervisningen løste det problem ved den gamle overhøring af en enkelt

elev, at det var vanskeligt for læreren på én gang at overhøre én elev og samtidig styre resten af klassen. Der blev let uro og ballade bagest i klassen, mens læreren koncentrerede sig om den elev, der “var oppe” (Kaper, 1903). Klasseundervisning skabte mere ro og gjorde det nemmere at få undervisningen til at fungere, og den skabte ikke nye problemer.

Det gjorde til gengæld åben-plan-skolen. Støj, uro og underminering af klassefællesskabet blev bivirkninger, der var større end forventet. Det problem, som åben-plan-skolen løste, nemlig at klasseværelser ikke gav optimale rammer for undervisning med forskellige holdstørrelser, blev næppe opfattet som særlig stort af ret mange lærere (Kromann-Andersen, 1994). Derfor forblev åben-plan et nichefænomen, mens klasseundervisning blev den almindelige måde, de fleste lærere underviste på.

Hvad vil det egentlig sige, at “det fungerer i praksis”? Som lærere umiddelbart oplever det, vil det først og fremmest sige, at læreren kan realisere sine planer og intentioner uden større forhindringer fra elever eller omgivelser (Carlgren, 1987). Og det kan ændre sig, når samfundets almindelige normer eller elevernes måder at reagere på efterhånden ændrer sig. Kaper nævnte i 1903, at enkeltmands-overhøring tidligere fungerede udmærket. Det var dengang, eleverne havde så megen respekt (eller måske snarere frygt) for læreren, at de forholdt sig i ro, selv om de ikke konstant blev overvåget og holdt til ilden. Sådan fungerede de ifølge Kaper ikke længere i 1903, og derfor måtte læreren ændre sin undervisningsform. Et aktuelt eksempel på noget tilsvarende: Tidligere kunne de fleste elever godt sid-

de stille på en stol i de 50 minutter, en lektion varede. I dag har mange elever svært ved at sidde stille i de 45 minutter, det drejer sig om i dag. Derfor må læreren ændre undervisningsform og sørge for mere afveksling og helst bevægelsesaktiviteter i løbet af lektionen. Eleverne har forandret sig, og derfor må undervisningen også forandres. Afveksling og bevægelsesaktiviteter er noget af det, der fungerer i dag.

Lærerne har et filter

Den nævnte amerikanske skolehistoriker Larry Cuban har lavet en meget grundig og detaljeret undersøgelse af, hvordan den progressive pædagogik påvirkede amerikanske skolars undervisningspraksis i løbet af 1900-tallet (Cuban, 1993). Ved hjælp af lokale arkiver, dagbogsoptegnelser, erindringer m.m. har han dannet sig et billede af, hvordan den helt almindelige skolepraksis udviklede sig.

Den progressive pædagogik, i Europa også kendt som reformpædagogikken, var en indflydelsesrig bevægelse fra omkring år 1900 med John Dewey som den mest kendte amerikanske repræsentant. Denne pædagogik dominerede store dele af den pædagogiske offentlighed, særligt i de første tre fjerdedele af århundredet. Men blev den også “implementeret” i praksis?

Ja, det gjorde den, viser Cubans undersøgelse, men kun delvist. Undervisningen blev mindre formalistisk, og indholdet kom tættere på samtiden og livet uden for skolen. Omgangformerne blev mere uformelle, og lærerne mindre autoritære. Skolen blev i det hele taget venligere i forhold til eleverne. Og det var alt sammen vigtige punkter på progres-

sivismens dagsorden. Andre progressive ideer blev imidlertid ikke realiseret. Det gjaldt blandt andet ideen om elevstyret undervisning – lærerne beholdt styringen, selv om de blev mindre autoritære. Og det gjaldt ideen om tværfaglig undervisning – nok kom indholdet tættere på den aktuelle omverden, men tværfagligt blev det ikke. Der er ikke danske undersøgelser af samme karakter som Cubans, men også udviklingen i Danmark fra omkring 1920 var præget af, at nogle af reformpædagogikkens ideer, men langt fra alle, langsomt fik indflydelse på skolens praksis (Gjerløff, Jacobsen, Nørgaard & Ydesen, 2014, kap. 19).

Progressivismens ideer havde så at sige nået lærerne gennem et filter: Noget slap igennem, mens andet blev sorteret fra.

Noget tilsvarende ser vi i en nyere dansk undersøgelse af, hvordan studerende forholder sig til de påvirkninger, de modtager i løbet af læreruddannelsen (Lindhart, 2007). De studerende har allerede ved begyndelsen af uddannelsen en ide om, hvad de vil bruge uddannelsen til, og hvilken slags lærer de gerne vil blive. De påvirkninger fra uddannelsen, der opleves relevante i forhold hertil, slipper igennem filtret og bliver integreret i den kommende lærers intentioner. Det, som ikke opleves som relevant, filtreres fra eller læres overfladisk, hvis det er nødvendigt for at bestå eksamen.

Hvis man tænker på det mylder af påvirkninger, man bliver udsat for i det pædagogiske miljø i dag, er et sådant filter en nødvendighed. Tænk på, hvor meget nyt der lanceres i kollegiale snakke, på kurser, i fagblade og bøger – man ville blive totalt forvirret, hvis man åbnede sig

for det hele. Det er simpel nødvendighed at si det meste af det fra.

Lærerne "omfavner midten"

Cubans undersøgelse af den progressive pædagogiks indflydelse på praksis demonstrerer, at lærerne tog mange af ideerne til sig. Men de holdt samtidig fast ved væsentlige aspekter af traditionen som lærerstyring og fagdeling. Med Cubans ord er det typisk for læreres reaktioner, at de "omfavner midten" ("hugging the middle", Cuban, 2009). Resultatet af striden mellem "progressiv" og "traditionel" pædagogik blev, at lærerne på baggrund af praktiske erfaringer udviklede et kompromis, hvor man tog mange progressive ideer til sig, men samtidig holdt fast ved centrale dele af traditionen.

I Danmark har vi gennem nogle årtier kunnet se en helt tilsvarende udvikling: Går vi et, to, tre årtier tilbage, var den pædagogiske og uddannelsespolitiske debat stærkt præget af modsætningen mellem progressive og konservative. Progressive ville have tværfaglighed, projekter, elevmedbestemmelse og åben skole. De konservative ville have faglighed, høje krav, test og evaluering. Denne modsætning er i dag så godt som forsvundet. Hvorfor? Jeg tror, forklaringen er, at lærerne har placeret sig på midten og dermed gjort begge yderliggående positioner uaktuelle og uinteressante.

Forklaringen er næppe, at lærere generelt har en forkærlighed for at placere sig i midten, men at praktiske erfaringer overbeviser dem om det uholdbare i ekstremerne. Lærerne tager selvstændig stilling til, hvad der fungerer bedst i praksis.

Lærerne har intentioner, projekter

Når nogle didaktiske teoretikere tidligere har kunnet undre sig og spørge, hvorfor lærerne dog ikke tager didaktikernes teorier og modeller til sig og bruger dem i praksis, skyldtes forundringen en forestilling om, at lærerne er passive modtagere og "forbrugere" af andres ideer. Men det er lærere naturligvis ikke.

Lærere vil noget med deres undervisning. Det er derfor, de bliver lærere. Lindharts ovennævnte undersøgelse viser tydeligt, at allerede nye lærerstuderende har bestemte projekter, de gerne vil realisere, og bestemte forestillinger om, hvilken slags lærer de gerne vil blive. Også Lorties klassiske undersøgelse fra 1970'ernes USA af lærerprofessionen viste, at der var noget bestemt, de ville. Det var først og fremmest det rolige, uforstyrrede, kontinuerede og fremadskridende arbejde med deres klasser. Noget lignende viser aktuelle undersøgelser af læreres trivsel (fx Mejding & Rønberg, 2012, p. 142): De fleste lærere trives godt i deres arbejde, og de sætter især pris på det direkte samarbejde med eleverne. Hvor det på Lorties tid især var det uforstyrrede arbejde med klasserne, der blev efterlyst som mangelvare, kan man i aktuel dansk kontekst give vis tilføje: og det velforberejede.

Lærende fællesskaber – og individuelle lærere

Generelle og langsigtede ændringer af skolens undervisning, som fx udbredelsen af klasseundervisning og væksten i projektarbejde, er kollektive bevægelser. Sådanne generelle forandringer af hele vores skolesystems praksis var utænkelige, hvis ikke lærerne udgjorde lærende fællesskaber. Det er ikke den enkelte lærer,

der "opfinder" klasseundervisning eller projektarbejde. Man lærer af hinanden og udvikler sig i fællesskab.

Foruden at være umiddelbart indlysende er det også påvist i empirisk forskning, at kvaliteten af læreres undervisning bliver bedre med tættere kollegialt samarbejde. Skoler med tæt og veletableret kollegialt samarbejde leverer gennemgående bedre undervisning end skoler med mindre samarbejde (Lynggaard & Pedersen, 2013).

Lærere lærer først og fremmest i og af praksis. De allerfleste lærere er tidspresede, og mulighederne for at lære af teori, formel efteruddannelse m.m. er begrænsede. Til gengæld lærer de næsten konstant af praksis, fordi kun en lille del af undervisningen er uforandret rutine. Lærerne er nødt til hele tiden at tilpasse undervisningen til ændrede elever, materialer, rammer m.m. De må hele tiden gøre noget nyt, og det lærer man af. En sådan form for læring foregår naturligvis i små skridt, således at man langsomt udvider sit repertoire af handlemuligheder.

Ved siden af eleverne er kollegerne den vigtigste inspirationskilde til udvikling og læring. Kollegerne giver den støtte og sikkerhed, der er nødvendig for, at man tør prøve noget nyt. Man bliver inspireret af kolleger, jo mere og jo tættere man arbejder sammen med dem. Man lærer noget af at tale med kolleger, man lærer mere ved at se dem undervise, og man lærer endnu mere af at undervise sammen med dem. Også refleksionen fremmes af det kollegiale fællesskab.

Set i et historisk perspektiv er lærere blevet langt mere orienteret mod kollegialt samarbejde, end de var tidligere. I 1975 skildrede Lortie amerikanske lærere

som udpræget individualistiske og som fjendtligt indstillet over for kollegers indblanding i deres klasseværelse. Men for cirka 25 år siden begyndte danske lærere at organisere sig i team. Det skete på eget initiativ uden lovgivning eller andre påbud "oppefra". Og i dag er alle danske lærere deltagere i et eller flere team (Lynggaard & Pedersen, 2013).

Dette stærkt øgede kollegiale samarbejde skal ikke få én til at overse, at lærere stadig, sammenlignet med mange andre professioner som fx pædagoger og sygeplejersker, udfører en stor del af deres arbejde uden umiddelbar kontakt med kolleger. Lærere er stadig i ret høj grad individualister, og de er i ret høj grad forskellige. Men det er, som en af deltagerne i en undersøgelse af læreres læring sagde, forudsætningen for, at de kan lære af hinanden (Bayer et al., 2004, p. 95).

Et fromt ønske om, at det hele var anderledes

Man kan naturligvis godt have et fromt ønske om, at noget af det, jeg har peget på i denne artikel, var anderledes. Altså at lærere var mere åbne over for nye didaktiske og pædagogiske ideer, at de hang mindre fast i gamle måder at gøre tingene på, at de brugte mere tid på refleksion, og at de i højere grad rettede sig efter gode råd fra forskere og didaktiske teoretikere, således at didaktik virkede mere direkte og umiddelbart.

Man kunne ønske sig det – særligt realistisk er det dog næppe. I stedet kan man glæde sig over, at didaktik trods alt alligevel virker.

REFERENCER

- Appel, C., & Coninck-Smith, N. de (red.) (2013-15). *Dansk skolehistorie* (bind 1-5). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bayer, M., Buchardt, M., Bøndergaard, J., Laursen, P.F., Nielsen, L. T., & Plauborg, H. (2004). *Læreres læring – aktionsforskning i folkeskolen*. København: Forlaget CVU København & Nordsjælland.
- Biesta, G., Priestly, M., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency. An Ecological Approach*. New York: Bloomsbury.
- Carlgrén, I. (1987). School-centered innovations and teacher rationality. I Å. Strømnes & N. Søvik, *Teachers' Thinking*. Trondheim: Tapir.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1890-1990* (2nd Ed.). New York: Teachers College Press.
- Cuban, L. (2009). *Hugging the Middle: How Teachers Teach in an Era of Testing and Accountability*. New York: Teachers College Press.
- Cuban, L. (2013). *Inside the Black Box of Classroom Practice. Change Without Reform in American Education*. Cambridge, Ma.: Harvard Education Press.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking. A study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- Gjerløff, A.K., Jacobsen, A.F., Nørgaard, E., & Ydesen, C. (2014). *Da skolen blev sin egen. 1920-1970. Dansk Skolehistorie* (bind 4). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analy-*

- ses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Jordell, K. (2002). *The Process of Becoming a Teacher: A Review of Reviews*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kaper, E. (1903). *Den daglige Undervisnings Form*. København: Gyldendal.
- Korsgaard, O., Kristensen, J.E., & Jensen, H.S. (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kromann-Andersen, E. (1994). Åbenplan skoler – fortid og fremtid. *Uddannelseshistorie 1994*, p. 73-88.
- Laursen, P.F. (2016). *Didaktiske ambitioner. Alle elever med*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lindhart, L. (2007). *Hvor lærer en lærer at være lærer? Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge*. København: Books on demand.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lund, L. (2014). *Lærerens verden: Almen didaktiske refleksioner over klasserumserfaringer*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: DPU.
- Lynggaard, M., & Pedersen, M.J. (2013). Lærernes teamarbejde. I S.C. Winter & V.L. Nielsen (red.), *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. København: SFI.
- Mejding, J., & Rønberg, L. (2012). *PIRLS 2011. En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.