

# Skriftligt oplæg til kursus om lærerprofiler ved en sprogscole

Oplæg til et kursus ved xxxxxskolen ved Sten Clod Poulsen, chefkonsulent, cand. psych. MetaConsult 061218

## Indledende iagttagelser

Undervisning er en yderst kompleks aktivitet - med et begreb fra prof. Lars Qvortrup - en *hyperkompleks* aktivitet, hvor læreren ikke blot søger at forholde sig til de mange faktorer, som tilsammen udgør undervisnings&læringssituationen, men samtidigt forholder sig til sin egen forholdemåde: Reflekterer over sine egne refleksioner.

Stillet i en sådan situation kan der være tendenser til udvælgelse hhv. projektion. Med "udvælgelse" menes at læreren forsøger at vælge nogle sider af undervisningen til og fra for at "få hovedet over vandet". Det kunne f.eks. være at fravælge bestemte kursisttyper.

Med "projektion" menes at læreren for at skabe mening i den mangesidede undervisningssituation "lægger sig selv ud" som meningsskabende princip: Det kan f.eks. være at læreren gør sine egne værdier og opfattelser til *de rigtige* opfattelser. F.eks. ved diskussion af tekster tolke dem ud fra et bestemt samfundspolitisk ståsted. Eller ved at tolke dem ud fra sin egen personligheds interesser og behov.

Som konsulent har jeg mødt mange lærerprofiler. De fleste lærere er engagerede og kvalificerede til den undervisning, som de står for.

Nu og da kan "forrykkede" lærerprofiler imidlertid træde klart frem i iagttagersens øjne. For eksempel de ovennævnte profiler:

Den politisk missionerende lærer: "Politik" skal her forstås bredt som en bestemt samfundsforståelse eller en bestemt opfattelse af de temaer og institutioner som tekstmaterialet i undervisningen handler om. For eksempel oplevede jeg engang en lærer, som forsøgte at fastholde en bestemt opfattelse af "hvordan der er på danske plejehjem". Det viste sig siden at hun gengav en opfattelse, som hendes mand - som var journalist - stod for. I samme klasseværelse var der kursister tilstede, som havde den autentiske ekspertise, at de arbejdede til daglig på plejehjem. De havde en noget anden opfattelse af "plejehjem i Danmark" end læreren. Men fik ingen anerkendelse af deres realerfaringer.

Den projicerende lærer: Her er lærerens "påtryk" i forhold til kursisterne mindre erkendt af læreren selv. Som eksempel en dansklærer, som lagde en jungiansk tolkning ind over en novelle, som holdet gennemgik. Det viste sig senere at hun selv gik i jungiansk analyse. Andre mulige personlighedspsykologiske tolkningsmodeller blev ikke inddraget.

Risikoen ved sådanne "skævt afbalancerede" lærerprofiler er ikke mindst, at de ved evaluering af kursisternes fagkundskaber så at sige giver karakterer for lærerens holdninger: Kursister som gengiver lærerens subjektivitet anerkendes, andre ikke. Men også andre "specielle" lærerprofiler kan man møde:

Den selvdramatiserende lærer: Her har læreren i sin egen selvopfattelse særlige kvaliteter, som kursister skal udtrykke deres tydelige beundring af: For eksempel en særlig mandighed eller en særlig charmerende kvindelighed. For eksempel en evne

til at dramatisere stoffet og ligefrem "optræde" lidt teateragtigt for kursisterne. Altså en markant selviscenesættelse, som kursisterne så skal anerkende. De kursister, som ikke synes læreren er vidunderlig bliver ignoreret eller mobbet.

Den udslukte lærer. En ulykkelig livssituation for læreren og en træls læringssituation for kursisterne. Her er læreren træt til marv og ben af at undervise, men ved ikke sit levende råd for hvordan man kan komme ud af lærerjobbet. Ofte er dette udbrændtheds-syndrom kombineret med en gryende depression, en udslukt mimik, en flad følelsesstemning og "mekanisk" ageren i klasseværelset. Samtidig kan det være en lærer med megen erfaring og faglig viden. Der er blot ikke længere noget "liv og lyst" til stede.

## Forskellige kernepunkter i lærerens jobopfattelse

### Den fagengagerede lærer

Den fagengagerede lærer er optaget af faget som *undervisningsfag i en bredere brugssammenhæng*, nemlig den sammenhæng, der tegnes af *kursistens voksne arbejdsliv og kulturelle-politiske liv*. Det vil sige ikke optaget primært af faget i sig selv. Men af dets udadvendte brugsværdier.

Den fagengagerede lærer ser derfor ikke udefra kommende afgrænsninger som meningsløse overgreb men som relevante informationer om hvad, der er samfundsmæssigt behov for nu. Her vil den fagengagerede lærer punktvis kæmpe for at fagligheden indadtil fortsat kan hænge sammen - men ud fra et fordomsfrit syn på sagen - ikke ud fra en professionsintern tradition.

Den fagengagerede lærer kan sondre mellem sig selv som person - og denne persons egne livsverdensbestemte interesser i faget - og sig selv som professionel underviser. Som professionel underviser skal man kunne sondre mellem faget og sin egen personlighed - så man ikke bliver såret og fornærmet hvis kursister ikke viser respekt og interesse for faget. Man står i en *saglig* relation til fagligheden.

### Den fagcentrerede lærer

Med udtrykket „fagcentrering“ menes her en lærer, for hvem det faglige *i lærerens egen private fortolkning* er det eneste meningsfulde orienteringspunkt for en „rigtig“ lærer. Og for hvem det synes meningsløst at sondre mellem sig selv som person - og sin faglighed.

En fagcentreret lærer har derfor vanskeligt ved helhjertet at engagere sig i en undervisning hvis sigte er at kvalificere kursisten til *selv* at tage ansvar og styring for *hvad*, der skal læres. Til nød kan en fagcentreret lærer ønske, at kursister har studieteknik nok til at lære det fagstof læreren fremlægger. Men vil ikke ønske at kursisten overtager *medledelsen* af læringen, idet dette også legitimerer at kursisten selv tager stilling til hvilket fagligt indhold, som lige nu er relevant - *for kursisten*.

### At styre og strukturere undervisningen

Det har altid været forbundet med lærerens arbejde at styre og strukturere undervisningen. Af hensyn til gennemgangen af det faglige indhold - overholdelse af undervisningsplanen. Af hensyn til tilvejebringelse af et hensigtsmæssigt læringsmiljø for deltagerne. Af hensyn til deltageres fysiske sikkerhed . Af hensyn til økonomiske rammer/timerammer mv.

Det er derfor naturligt at det ligger dybt i en lærers professionelle identitet at der skal være en rimelig grad af styring og struktur omkring undervisningen. Og at denne styring og struktur skal tilvejebringes af *læreren*.

### Mulige hovedpunkter i lærerens jobopfattelse

*Undervisning har som professionel virksomhed - set fra lærerens position - flere mulige hovedmomenter:*

- 1) Beskæftigelsen med det faglige stof og den fagdidaktiske tilrettelæggelse af dette stof i undervisningen og den faglige side af kursistens læring. Her har læreren traditionelt fundet en væsentlig del af sin arbejdsglæde - i kontakten med et fag, som interesserer læreren personligt. Og det er formentlig stadig her de fleste lærere finder kernen i deres arbejdsglæde og jobforståelse.
- 2) Den pædagogisk-psykologiske metodik og tilrettelæggelse og supervisering af kursisternes læring og kompetenceudvikling. Læreres engagement i denne del af undervisningen er langt fra hos alle lige så fremtrædende som det faglige moment. For eksempel at dømme ud fra forholdet mellem faglige efteruddannelseskurser og pædagogisk-psykologiske efteruddannelseskurser over de senere årtier. For eksempel at dømme ud fra det manglende systematiske udviklingsarbejde vedr. opbygning af deltagernes læringskompetencer.
- 3) Det sociale og kulturelle møde mellem lærer-kursist og samværet med kursisterne i undervisningen. Dels i betydningen „classroom management“ og dels som et dybere menneskeligt møde. Hvilken betydning dette moment har varierer meget fra lærer til lærer. Denne interesse for kursisten kan også være en interesse for kursistens særlige behov for læring og kompetenceudvikling.
- 4) Det kollegiale lærersamarbejde - dels uformelt og selvorganiseret, dels gensidigt forpligtende i lærerteam eller på anden måde (projekter mv.). Lærere har hidtil fundet betydelig arbejdsglæde i frivillige, selvinitierede samarbejdsaktiviteter. I dag, hvor lærerteam indarbejdes i hele uddannelsessektoren, er det almindeligt at dette mere forpligtende lærersamarbejde i pionerfasen kan opleves som en vanskelig belastning. Og først i professionaliseringsfasen bliver en kilde til øget arbejdsglæde.

#### Analyse af jobforståelsens betydning for arbejdsglæden

For at kunne forstå hvorledes fleksible tilrettelæggelsesformer virker ind på lærerens arbejdsglæde må man se nøjere på hvorledes læreren vægter de forskellige momenter i undervisningen.

1) I tilfælde af at læreren primært finder sin arbejdsglæde i *beskæftigelsen med faget selv og med den faglige variation* i stoffet kan tendensen til standardisering af undervisningens indhold som ovenfor nævnt opleves som et tab af arbejdsglæde og meningsfuldhed i arbejdet. For læreren vil de elementære dele af pensum i forvejen i sagens natur være standardiserede - det er det stof alle kursister skal igennem. Variationen har derfor ligget i senere undervisningsfaser hvor læreren har kunnet vælge forskelligt fagligt stof - gerne i dialog med kursisterne. Kursisternes situation i forhold til det faglige indhold er imidlertid anderledes: Det er altid nyt for dem og de savner ikke den variation, som den faginteresserede lærer kan savne. De møder kun denne ene faglige profil, som indeholdes i det konkrete undervisningsforløb, som de deltager i. For dem er der ikke det variationsbehov som læreren - på tværs af hold og årgange - kan føle er nødvendigt.

Læreren kan i personlighedspsykologisk betydning stå over for et tab af selvrealisering: Det er naturligt - når man har brugt en årrække på at opbygge en faglig kompetence - at læreren ønsker at kunne vise denne fagligheds eksistens, niveau, betydning og anvendelsesmuligheder. Ikke forstået som selvpromovering men forstået som et konstruktivt engagement i fagligheden. Forstået som et ønske om at vise kursisterne denne værdifulde faglighed.

2) I tilfælde af at læreren finder sin primære professionelle arbejdsglæde i *kursistens læring og kompetenceudvikling* har den psykologisk-pædagogiske side af undervisningen større betydning. Dette indebærer at der er mulighed for opdagelser, variation og udfordringer omkring læringen og dannelsen af kursistens læringskompetencer selv i det tilfælde at det faglige indhold er en gentagelse. Jo mere varieret undervisning og læring tilrettelægges. Desto større og mere interessante læringspædagogiske udfordringer står læreren over for.

Såfremt dette engagement er kombineret med en dyb respekt for den enkelte kursist og dennes særlige livsvilkår og behov for kompetenceudvikling - vil læreren kunne finde arbejdsglæde i at imødekomme de meget forskellige interesseprofiler, som kursisterne har.

Sættes kursistens læringsbehov i centrum stiller læreren kritiske spørgsmål til sin egen og andres faglighed og åbner op for åbne refleksioner om *hvad* kursisten har brug for at lære. I denne jobopfattelse er læreren optaget af at *kombinere elementer fra forskellige fag og på tværs af forskellige fagopfattelser* og komme kursistens reelle læringsbehov i møde.

Sættes kursistens læringsbehov i centrum vil lærerens interesse flytte sig over mod kursistens læreproces og til hvorledes denne læreproces - og overgang til kompetence - kan støttes bedst muligt. Det giver en optagethed af at bruge hensigtsmæssige pædagogiske metoder. Og det giver en fokusering på introduktion og optræning af effektive læringsstrategier, dvs. kursistens mestring af relevante læringskompetencer. I forhold til den „fagcentrerede“ lærer har den „læreprocesfikserede“ lærer således andre kriterier for tidsanvendelsen i forbindelse med undervisning.

Sættes kursistens læringsbehov i centrum vil læreren finde det naturligt at kursisterne går ind i skiftende grupper og samarbejdskonstellationer alt afhængigt af kursistens kompetencemæssige niveau og mål for fortsat læring. Det faste undervisningshold aftager i betydning. Det „givende *midlertidige sociale læringsrum*“ tiltager i betydning. Nogle lærere mener at sådanne „rum“ kan kursisterne ikke magte.

Men det kan også tænkes, at det er læreren, som har svært ved at magte at kursisten får denne udvidede selvstændighed. At det er læreren, som selv beklager - på sine egne vegne - dette tab af social stabilitet omkring sig.

Et særligt forhold hvad angår *hvor* læreren lægger sin identitet må her nævnes: Fagene psykologi og pædagogik er i deres moderne former ganske nye fag. Læring og undervisning er tillige så komplekse menneskelige aktiviteter at det for læreren kan være vanskeligt at finde klare handlingsanvisninger i psykologiske og pædagogiske refleksioner.

Mange undervisningsfag er ældre og mere veletablerede. De indeholder klare svar på klare spørgsmål: Matematik, sprogfag, dansk, fysik, m.fl. Læreren kan savne den tilvante faglige standard for „klar viden og klare ræsonnementer“ når det gælder psykologiske og pædagogiske sider af undervisningen. Det gør det lettere at gå tilbage til et overvejende fagligt jobengagement.

Det er forståeligt men ikke tilstrækkeligt: *Den*, der uden forbehold kan lægge sit fagengagement i faget alene er *forskeren*. Men læreren er ikke forsker. Læreren skal primært medvirke til udvikling af faglig læring og faglig kompetenceudvikling *hos andre*. Her er psykologisk og pædagogisk tænkning hos læreren mindst lige så vigtig som faget selv. Og det forhold at disse fag er unge og at mange spørgsmål er uafklarede viser blot nødvendigheden af, at læreren lægger en væsentlig del af sin tæksomhed og sit jobengagement netop i denne del af arbejdet.

Det er derfor stærkt urovækkende hvis lærere fravælger at tage fat på ny viden om relevant psykologi hhv. pædagogik fordi det kan være udtryk for en opgivende grundholdning mht. arbejdsopgavens centrale kerne. Den alternative mulighed er at læreren har en så godt indarbejdet psykologisk og pædagogisk praksis at man ikke føler noget behov for ny viden. Men - netop når læringens vilkår ændres ville det være ganske ejendommeligt hvis ikke dette stillede nye krav til lærerens pædagogiske og psykologiske professionalisme.

Man må her erindre, at såfremt læreren direkte mangler en moderne psykologisk og pædagogisk viden om læring og undervisning vil læreren næppe kunne forestille sig at „detronisere“ fagligheden som jobbets primære fokus, for der er i så tilfælde ikke noget synligt alternativ. En lærer i denne situation kan ikke vælge at flytte sit jobengagement fra den faglige til den pædagogisk-psykologiske side af arbejdsopgaven hvis denne side kun eksisterer på et personligt praksisplan og ikke som bevidst refleksion. Et praksisplan som ikke er tilknyttet en professionel begrebsat viden og som ofte end ikke har et sprog.

3) Hvis læreren ser det væsentlige element i undervisningen som dette at *møde mennesker og bistå dem med at støtte hinanden indbyrdes omkring læringen* - vil den sociale side af undervisningen altid kunne give stor arbejdsglæde. Ved større variation mellem kursister møder læreren flere forskellige mennesker. Samtidig kan de fleksible tilrettelæggelsesformer betyde, at en del af disse møder er kortvarige. Dette kan opleves som utilfredsstillende for lærere, der netop gerne vil lære kursisterne at kende og følge dem i deres udvikling. Men samtidigt møder læreren altså flere kursister.

Interesse for kursisten kan, som nævnt, også være en interesse for kursistens særlige behov for læring og kompetenceudvikling.

Denne interesse - kunne man hævde - må allerede være fremtrædende i det førstnævnte jobengagement - fagligheden. Men ikke uden tilføjelser. Når læreren primært motiveres af fagligheden i undervisningen vil læreren ønske at give *sin* faglighed videre til kursisten. Det vil sige fagligheden som læreren selv opfatter den - og som den kan forbindes med læseplanen.

Hvis læreren imidlertid sætter kursistens eget behov for læring og kompetenceudvikling i centrum vil læreren først og fremmest spørge åbent og analytisk undersøgende til dette behovs særlige karakter. Og først derefter se på hvilke fag, hvilken faglighed, der her kunne være relevant.

Det drejer sig om et væsentligt skisma: Har faget forrang i forhold til kursistens faktuelle læringsbehov - eller er det modsatte gældende? Skal kursisten placeres i en allerede eksisterende fagcentreret undervisningsstruktur - eller skal undervisningens indholdsstruktur centrere sig omkring kursistens behov for læring og kompetenceudvikling.

4) Hvis læreren ser det *det kollegiale lærersamarbejde*, som et bærende element i jobbet som lærer, kan der være nogle alternative muligheder:

Hvis læreren i værdsættelsen af det kollegiale samarbejde især fokuserer på det frivillige og legende element (con amore lærersamarbejde) vil fleksible tilrettelæggelsesformer kunne virke som en ubehagelig tvang fordi de kun kan fungere når det *nødvendige* lærersamarbejde fungerer og det vil sige er rimeligt stramt planlagt og gennemføres efter planen hvilket indebærer at man skal sætte pris på at samarbejde med de kolleger som det er nødvendigt at samarbejde med *fordi de er professionelle kolleger*. Hvis læreren i værdsættelsen af det kollegiale samarbejde eftersøger en gensidig forpligtende professionalisme vil der kunne være stor tilfredsstillelse og arbejdsglæde i at løse en struktureret opgave godt. Flexibelt tilrettelagt undervisning er en sådan struktureret opgave.

Det er ifølge nærværende konsulentens vurdering mere rigtigt og professionelt at lærerens sociale behov imødekommes i den *kollegiale* relation. Her giver det forpligtende samarbejde paradoksalt nok mere givende og stabile kollegiale relationer fordi den stadige kontakt helt enkelt er en nødvendig forudsætning for at den fleksibelt tilrettelagte undervisning kan fungere og fordi lærerne er fastansat ved skolen.

Konklusion om jobforståelse og arbejdsglæde

*Hvorvidt de fleksible tilrettelæggelsesformer virker positivt hhv. negativt ind på lærerens arbejdsglæde afhænger med andre ord helt af hvordan læreren vægter de forskellige momenter i jobbet som lærer: Beskæftigelsen med det faglige stof, den psykologisk-pædagogiske støtte og supervision af kursisternes læring og deres særlige behov for kompetenceudvikling hhv. mødet med kursisterne som personer - og kulturbærere - og endeligt det kollegiale samarbejde.*

Det er kun i det tilfælde at læreren finder langt størstedelen af sin arbejdsmæssige tilfredsstillelse i den faglige tradition *i meget snæver betydning*, at de fleksible tilrettelæggelsesformer vil kunne ødelægge arbejdsglæden. Men en så snæver jobopfattelse kan ikke forenes med skolens hovedopgave: *At udvikle relevante kompetencer hos kursisterne*. Skolens hovedopgave er - sat på spidsen - at kursisterne lærer noget og at det, de lærer, skal have praktisk og personlig betydning for dem som moderne mennesker med arbejdsliv mv. *Og her forstås kursisterne som myndige voksne med forstand på deres liv og indsigt i deres livsomstændigheder*. Dette forudsætter at læreren vægter det faglige, det pædagogiske og det socialt-kulturelle moment lige højt. Det er denne helhedsforståelse som er kernen i den nødvendige professionelle lærerprofil.

### En professionel lærer

Alt i alt tegnes en ny nødvendighed: En lærerfigur, som er dygtig mht. at være medskaber af individuelle og sociale læringskompetencer hos kursisterne, som er medbygger på undervisning og vejledning i tæt gensidigt forpligtende kollegialt samarbejde, en lærerfigur, som er fagligt kompetent, engageret i sit fag - men som også kan "stille sig ved siden af" faget, en lærerfigur, som er i afbalanceret kontakt med kursisterne - og en lærerfigur som ubesværet kan trække på - og formidle brugbarheden af - et hensigtsmæssigt, velfungerende IT-supportsystem.