

# Kunsten at undervise

## *Dømmekraftens betydning for kvalitet i undervisningen*

Hvad er god undervisning? Hvordan får vi bedre kvalitet i undervisningen? Er vejen til bedre undervisning, at vi interesserer os mere for kvalitet i læring? Diskussionen om god undervisning er taget til de senere år, og den er i stigende grad blevet en diskussion om kvalitet. Problemet med kvalitetsbegrebet er imidlertid, at det ikke siger særligt meget. Kvalitetsbegrebet har for lidt indhold i sig selv til egentlig at hjælpe os. Til forskel fra begrebet om "god undervisning", rummer det ikke en etisk forestilling om at gøre det gode. Kvalitetsbegrebet er et glat begreb, der politisk bruges strategisk, men det gør os ofte ikke specielt klogere på, hvad vi forstår ved god undervisning. Hvem vil ikke gerne have mere og bedre kvalitet i det offentlige, men hvad vil det egentligt sige?

### ***Kvalitet kan både være positiv og negativ, men i forhold til hvad?***

Dette er helt afgørende spørgsmål, vi let kommer til at sætte parentes om i en tid, hvor offentlige målinger og standarder sætter rammerne for en løbende vurdering af vores præstationer. God kvalitet bliver med andre ord til et spørgsmål om at klare sig godt sammenlignet med andre, i forhold til hvad vi kan måle på, men hvad er målestokken, og hvem svinger den? Det komparative blik vægter målbare præstationer, der tolkes som tegn på kvaliteter ved elevernes læring. Og det skaber en risiko for, at vi reducerer spørgsmålet om kvalitet i undervisning ud fra et snævert læringsperspektiv. Det sker, hvis vi primært definerer kvalitet i undervisning ud fra kvalitet i læring, og hvis vi som følge heraf kommer til at opfatte undervisning som et system, der skal kvalitetssikres med henblik på at fremme bestemte målbare kvaliteter i elevernes læring.

Som alternativ vil jeg rette blikket mod undervisning som en praksis i sig selv med sine egne kvaliteter. Selvfølgelig bør vi interessere os for kvaliteter i elevernes læring, men der er ikke tale om et regnestykke, hvor vi kan regne baglæns og slutte os til, hvordan man bør undervise. Hvis regnestykket skal gå op, må vi medregne den menneskelige faktor, og det giver en helt anden vægtning af lærerens dømmekraft i praksis. Derfor vil jeg med et begreb fra den didaktiske tradition fremhæve lærerens *undervisningskunst* som den væsentligste forudsætning for god undervisning. Hvordan det mere præcist skal forstås, vender jeg tilbage til efter et par kritiske mellemregninger.

### ***Hvorfor beskæftige sig med kvalitet?***

Det politiske fokus på kvalitet hænger åbenlyst sammen med penge og prioritering. Der er et bredt ønske i det politiske system om styring, sikring og standardisering af kvalitet. Der er således et ønske om at vide, hvad vi får for pengene, og gerne mere kvalitet for færre penge. Selvfølgelig er der forskel på de politiske dagsordener og styringslogikker, men der er en klar politisk tendens til at forstå kvalitetsbegrebet ud fra et effektiviseringsperspektiv, der prioriterer produktivitet og konkurrenceforhold. Samtidig udgår der en modsatrettet tendens fra faglige foreninger og fagmiljøer, der i stigende grad insisterer på at forstå spørgsmålet om god undervisning ud fra et dannelsesperspektiv. Et aktuelt eksempel er Danske Underviserorganisationers Samråd, der i 2017 i samarbejde med Undervisningsministeriet har opstillet 12

pejlemærker for god undervisning med fokus på elevens alsidige udvikling og dannelse i relation til uddannelsernes mål, formål og værdier.

Personligt har jeg selv to anledninger til at dykke ned i kvalitetsbegrebet. For det første leder jeg KiDM-projektet, der er et landsdækkende lodtrækningsforsøg om "Bedre kvalitet i dansk og matematik". Det er iværksat af UVM, Danmarks Lærerforening og Skolelederforeningen med et tydeligt ønske om at fremme en åben, skabende og dannelsesorienteret undervisning. Et godt eksempel på, at en politisk værdsætning giver et grundlag for, hvordan vi skal forstå kvalitetsbegrebet. For det andet er jeg del af et nyt nordisk forskningscenter (QUINT), der med støtte fra Nordforsk skal undersøge kvalitet i undervisning på tværs af de fem nordiske lande. De to anledninger har inspireret mig til en række blogindlæg, der præsenterer forskellige perspektiver på kvalitet i undervisningen.

### ***Et kritisk udgangspunkt***

To vigtige inspirationer eller selvvalgte benspænd til dette første indlæg er henholdsvis den tyske pædagogiske forsker Andreas Gruschka og den danske evalueringsforsker Peter Dahler-Larsen.

Gruschka er kendt for at kritisere forestillingen om, at man kan opstille opskrifter for god undervisning på et empirisk grundlag. Særligt Hilbert Meyer står for skud. Gruschka kalder Meyers 10 kendetegn på god undervisning for et blandingsprodukt uden perspektiv. Og det er tydeligvis ikke ment som et kompliment. Baggrunden for Gruschkas kritik er casestudier med fokus på undervisning i fag. Pointen er her, at Gruschka i sin kvalitative forskning er så tæt på sin empiri, på fag og på den faktiske undervisning, der finder sted, at han opfatter Meyers brug af empiri som en problematisk abstraktion. Spørgsmålet er, hvad vi skal bruge abstrakte kendetegn på god undervisning som fx "klar strukturering af undervisningen" til. Er det klart, hvad der menes med "klar strukturering", når det skal gælde på tværs af vidt forskellige fag, emner og undervisningspraksisser? Problemet er blandt andet, at der ikke er belæg for, at en opskrift på god undervisning bidrager til god undervisning. Mere generelt er der ikke evidens for den positive effekt af at bruge evidens på denne måde.

### ***Opskrift på handling eller oplæg til kritisk tænkning***

Gruschka vinkler sin kritik temmelig skarpt. En mere venlig læsning af Meyer vil besinde sig på, at hans kendetegn på god undervisning ikke bør tolkes som handleanvisninger, men som generaliseringer. Læst således kan de abstrakte kendetegn bidrage til didaktisk dialog og refleksion, men det kræver, at de konkretiseres, udfordres og anvendes med didaktisk dømmekraft. At tale om klar struktur kan fx få en til at tro, at det simpelthen handler om at være præcis og tydelig, men så simpelt er det ikke. Det indlysende og klart formulerede, set ud fra et lærerperspektiv, er ikke nødvendigvis indlysende ud fra et elevperspektiv. Derfor foretrækker jeg i stedet at tale om *relevant, forståelig, meningsfuld og engagerende* strukturering af undervisningen. At gøre sig relevant og forståelig kræver nemlig, at man medtænker den andens perspektiv. Det betoner en dialogisk tilgang, der i højere grad lægger op til kritisk tænkning og brug af dømmekraft.

### ***Kvalitetens beskaffenhed***

Dahler-Larsen er relevant, fordi han kaster et kritisk blik på kvalitetsbegrebet, der på visse punkter er beslægtet med Gruschka. I sin lille bog fra 2008, *Kvalitetens beskaffenhed*, argumenterer han således for, at

vi må forstå kvalitet ud fra flere perspektiver, der ikke uden videre går op i en højere enhed. Det kan fx være, hvad politikere definerer som kvalitet, hvad borgere oplever som kvalitet, og hvad man fagligt kan begrunde som kvalitet. Slægtskabet med Gruschka viser sig især ved, at de begge insisterer på en praktisk, situationsbetinget dømmekraft. Konsekvensen heraf er, at kvalitet i sidste instans må forstås som et konkret og erfaringsbundet fænomen, der hverken kan eller bør reduceres til et enkelt perspektiv eller til et endeligt sæt af kendetegn og kriterier for god praksis. Tværtimod bør vi ifølge deres tankegang nærme os praksis med en vis ydmyghed for den særlige kvalitet, der er forbundet med den enkelte praksis, og med en bevidsthed om, at der er en mangfoldighed af perspektiver på og kriterier for kvalitet, der kan bringes i spil.

### ***Fra læringsstyring til undervisningskunst***

Med Gruschka og Dahler-Larsens betoning af dømmekraftens betydning kan vi forbinde kvalitetsbegrebet med den didaktiske tradition. Det klassiske begreb om undervisningskunst betoner netop den didaktiske dømmekraft, ikke som en særlig mystisk kunstform, men som en håndværksmæssig kunnen, der kræver både teoretisk indsigt og mestring i praksis. Et synspunkt, der allerede blev formuleret med imponerende præcision i indledningen til den første lærebog til lærerseminarier i Danmark, G.P. Brammers *Lærebog i Didactik og Pædagogik, udarbejdet især med Hensyn til det danske Almueskolevæsen* (1838):

”Indbegrebet af de Færdigheder, som ere nødvendige for at udføre Didactikens Regler kaldes Undervisningskunst. Hvo, som har en medfødt Lethed i at anvende denne Kunst, besidder Læregaver; men, hvor stort et Fortrin han end kan glæde sig ved frem for den, som blot er Theoretiker (kjender Theorien – Læresætningerne for, hvorledes man skal undervise) maa han sig, om han er en tænkende Lærer, ønske at være bekjendt med Didactik; thi den, som handler uden Theorie, handler uden Bevidsthed om, hvad han gjør, hvorfor han gjør det saaledes, og i hvilken Forbindelse hans Gjerning staaer med Anderes. Vel kan enhver Lærer stræbe ved hjælp af Erfaring selv at danne sig en Undervisningstheorie; men det vilde være Uvidenhed om, hvor vanskelig en Sag det er at undervise, samt en ubeskeden Tillid til sine egne Evner, om han ej vilde benytte sig af den Skat af andres Eftertanke og Erfaring, som er nedlagt i Didactiken. Denne Ligeegyldighed vilde ogsaa røbe Mangel på Kjærlighed til sine Elever; thi paa deres Bekostning skulde hans Erfaring vindes.”

Bemærk, at Brammer ikke fremstiller forholdet mellem teori og praksis som et problem, der skal løses ved at styre elevernes læring og handle ud fra teoriens læresætninger alene. Kunsten at undervise er derimod en balancekunst, der kræver en dømmekraft, som er teoretisk kvalificeret af ”andres Eftertanke og Erfaring”. Man kan her sammenligne læresætninger og didaktiske regler med en musikers tilegnelse af skalaer, akkorder og melodier. Spiller man alene ud fra skalaer, er man skalarytter. Resultatet er ikke musik, men en mekanisk sammensætning af toner. Musik kræver, at man er til stede i situationen og har et bredt handlerepertoire, så man er i stand til at improvisere og handle spontant på et kvalificeret grundlag. På samme måde har man inden for den pædagogiske tænkning fra Johann Friedrich Herbart over John Dewey til Donald Schön peget på, at kunsten at undervise og opdrage kræver pædagogisk takt, intuition, rytme og handlerepertoire. At denne kvalitet ved undervisning kalder på musikalske metaforer, tror jeg ikke, er en tilfældighed, men det vil jeg vende tilbage til i et selvstændigt blogindlæg om musik som metafor for god undervisning.