

Spørgekultur

Når man ikke forstår det sprog, som et menneske stiller spørgsmål på, så registrerer man noget andet end det, mennesket siger. Så hvad registrerede jeg, da jeg observerede den kinesiske, russiske og spanske 1. klasse i foråret 2014? Og hvordan bearbejdede jeg det, jeg registrerede, i forhold til de observationer, jeg gjorde i den danske skoleklasse?

Jeg registrerede først og fremmest, at der var stor lighed i, *hvem* der stillede spørgsmål i lektioner med én lærer og x antal elever. Det gjorde læreren. De danske elever stillede flere spørgsmål end de øvrige elever, men hovedreglen i alle de fire skoleklasser var, at læreren stillede mellem 90 og 100% af alle de spørgsmål, der blev stillet.¹¹⁵ Dernæst noterede jeg mig, at der var stor forskel på, *hvor mange* spørgsmål lærerne stillede, og som en formodet konsekvens heraf, hvor meget taletid eleverne fik. Og endelig gjorde det indtryk på mig, at der var væsentlig forskel på, *hvordan* lærerne brugte spørgsmål og til *hvad*.

115. Arbejdsformen i de danske skoler med stor vægt på gruppearbejde og dialog gør formentlig, at de danske elever stiller flere spørgsmål end de øvrige elever. Men om det er arbejdsformen, der giver eleverne deres spørgeret, eller om det snarere er omvendt: at elevernes ret til at stille spørgsmål har ført til udviklingen af den undervisningskultur, der kendetegner danske skoler i dag, skal jeg ikke kunne sige. Ifølge Jørn Lund går ideen om, at skolebørn skal have lov til og mulighed for at stille spørgsmål i hvert fald længere tilbage end ideen om en landsdækkende skolelov, som blev indført i 1814, jf.: ”Holberg [1684-1754] fandt det ikke indlysende, at det var læreren (’Høreren’), som stillede spørgsmål, hvis svar han kendte, og eleverne, der skulle svare. Han forestillede sig, at man kunne bytte rundt på rollerne” (Lund, ”Skolen, sproget og sammenhængskraften”, kronik i *Politiken* 13.3.2014).

Russisk versus dansk

Den russiske og den danske lærer adskilte sig fra den kinesiske og den spanske lærer ved at stille betydeligt flere spørgsmål. Til gengæld forekom den russiske lærer mig at bruge spørgsmål til noget helt andet, end den danske lærer gjorde – og med en radikalt anden effekt. Da jeg jo ikke vidste, hvad den russiske lærer spurgte om, men kun kunne registrere, hvordan eleverne reagerede på hendes spørgsmål, begyndte jeg også at interessere mig for, hvordan den danske lærers spørgsmål virkede på de danske elever. Og mens de spørgsmål, den russiske lærer stillede, tilsyneladende fik eleverne til at rette deres opmærksomhed mod det, læreren rettede sin opmærksomhed mod, så fandt jeg, at de spørgsmål den danske lærer stillede, ofte fik eleverne til at rette deres opmærksomhed mod andre – og gerne forskellige – steder.

På de første sider i min ”Russiske notesbog” har jeg således noteret, at når eleverne snakkede med sidemanden eller på anden vis var urolige, så stillede læreren dem et spørgsmål. Det fik ikke blot eleverne til at fokusere på det, læreren fokuserede på; det reducerede også øjeblikkeligt larm og uro. Omvendt har jeg i min ”Danske notesbog” noteret, at læreren brugte spørgsmål til at give opmærksomhed til det, eleverne gav opmærksomhed. Hvis en elev fx sagde, at hun ikke kunne løse sin opgave, fordi hun ikke havde noget at skrive med, så spurgte læreren ikke, ”hvad ville du skrive, hvis du havde en blyant?”, men derimod, ”hvor er dit penalhus?” Dermed rettede eleven sin opmærksomhed mod alle andre steder end den opgave, læreren havde bedt

hende om at løse, og først da eleven havde gennemført sin taske, nabobordet, garderoben – og måske ligefrem konstateret, at penalen lå hjemme på hendes værelse – orienterede hun sig atter mod opgaven og læreren, der i mellemtiden havde rettet sin opmærksomhed mod andre elever med andre grunde til ikke at løse deres opgaver.

Således var den danske undervisning fyldt med spørgsmål som: ”Hvem var det, du skulle være sammen med?” ”Har du været ude at tage en tår vand?” ”Det var ikke nogen god gruppe?” ”Hvem sad derovre?” ”Hvor er pennen?” ”Kan du se derfra?” ”Vil du være sød at sætte dig op?” ”Hvad er problemet?” ”Hvad sker der for dig?” ”Kan I alle sammen være derinde?” (til drenge, der havde sat sig under et bord). Mens den russiske lærer konsekvent brugte spørgsmål til at skærpe elevernes opmærksomhed på den sag eller opgave, hun selv var optaget af, så brugte den danske lærer altså spørgsmål til at give opmærksomhed til det, eleverne var optaget af – uagtet at det ofte var noget ganske andet end det, læreren underviste i.

Det fik mig i første omgang til at fortolke den russiske lærer som eminent til at sætte sig selv i centrum. Jeg oplevede, at eleverne lyttede til hende, fordi hun var det mest interessante i lokalet. Fordi hun hele tiden gav eleverne noget spændende at rette deres opmærksomhed mod – ved bl.a. at veksle mellem forskellige måder at arbejde med det samme stof på – fik jeg det indtryk, at det var hende og hendes engagement i undervisningen, der skabte ro og koncentration. For netop ro og koncentration var det, der forekom mig at være størst forskel på i ikke bare den russiske og den

danske skoleklasse, men i alle de klasser, jeg observerede.¹¹⁶ Der var ikke bare større eller mindre uro og større eller mindre vanskeligheder med koncentrationen i de forskellige klasser, der var også stor forskel på, hvordan lærerne håndterede uro.

Den største forskel bestod i, at den danske lærer tilsyneladende var den eneste af de fire lærere, der gav uroen opmærksomhed. Både den russiske, kinesiske og spanske lærer virkede så godt som upåvirkede af elever, der kom for sent, råbte op om alt muligt andet end det, der blev undervist i, og bevægede sig væk fra deres pladser. I stedet for at problematisere den uro, disse elever skabte (som ofte blot førte til uro blandt andre elever i den danske skoleklasse), benyttede den russiske, kinesiske og spanske lærer tilsyneladende nogle andre strategier til at skabe ro, end den danske lærer gjorde. Mens den russiske lærer som nævnt næsten konsekvent stillede et spørgsmål (jeg vender tilbage til karakteren af disse spørgsmål til sidst i dette afsnit), så skabte den kinesiske lærer ofte en nonverbal kontakt med de urolige elever ved fx at gå hen til og lægge en hånd på skulderen af dem, mens hun fortsatte med det, hun var i gang med, og den spanske lærer nåede ofte at afværge uroen ved fx at bruge den yoghurt, som en elev netop var blevet færdig med at spise som eksempel på det, han var i gang med at undervise i – mens han smed det tomme yoghurt-bæger i skraldespanden og dermed undgik, at eleven rejste sig fra sin plads. En stra-

116. Udover den russiske, kinesiske, spanske og danske skoleklasse lavede jeg kontrolobservationer i henholdsvis en dansk privatskole- og en russisk modersmålsklasse (kommunal) i henholdsvis to og seks lektioner.

tegi, som den kinesiske lærer også indirekte benyttede sig af, idet de kinesiske elever adskilte sig fra alle de andre elever ved at have deres mødre siddende bagerst i klassen klar til at springe op og opvarte elever (og lærer), så snart de viste tegn på at mangle kridt, penhalus eller andet.¹¹⁷

Fælles for de tre ikke-danske lærere var altså, at de så godt som aldrig lod uroen stjæle opmærksomheden fra det, de underviste i. Men havde det noget med deres evne til at sætte sig selv i centrum at gøre – som jeg først troede – eller handlede det snarere om den måde, de fortolkede uroen på? I en pause mellem to lektioner talte den russiske lærer og min russiske tolk (på dansk af hensyn til mig) om to elever, der havde tendens til at være urolige. ”De er meget intelligente”, var de enige om. Og ”de er urolige, fordi de keder sig”. De to russiske undervisere (min tolk er lektor på Københavns Universitet) var derfor ikke i tvivl om, at det, der skulle til for at bekæmpe uroen, var mere faglighed. De urolige elever

117. Denne detalje med de kinesiske mødre bagerst i klassen hænger selvfølgelig sammen med, at undervisningen foregik i Danmark og om lørdagen, hvor mødrene derfor havde mulighed for at deltage. At de kinesiske mødre benyttede denne mulighed til at servicere elever og lærer, mens de russiske mødre, der havde samme mulighed, benyttede tiden til at sludre med hinanden udenfor undervisningslokalet, er dog værd at bemærke i bestræbelsen på at forstå ligheder og forskelle mellem de respektive sprog- og undervisningskulturer. I ”Min kinesiske notesbog” har jeg således noteret, at det er meget tydeligt, at læreren og læringssituationen er den vigtigste af alt, og at man derfor skal tjene lærer såvel som den lærende. Det nærmeste, jeg kan komme på en tilsvarende adfærd i den danske kultur, er, når 10-årige drenge spiller fodbold, og deres fædre står på spring med vanddunke, overtrækstrøjer og tjenende velvilje til alt fra at binde snørebånd til at flytte et mål, hvis træner eller spillere måtte ønske det.

skulle stimuleres mere; ikke – som i Danmark – i forhold til de andre elever, men i forhold til det faglige niveau, de aktuelt blev stimuleret på. Mens vi i Danmark taler om differentiering af elever – nogle elever skal stimuleres mere eller anderledes end andre elever – så beskæftigede de russiske undervisere sig altså ikke med eleverne i et relationelt perspektiv, men derimod i forhold til den sag, læreren underviste i. Når den russiske lærer og min russiske tolk var enige om, at de urolige elever skulle stimuleres mere, så fortolkede de de urolige elever som klar til, at læreren skruede op for stoffet. Så længe hun ikke gjorde det, ville de intelligente elever kede sig og derfor – med god grund – være urolige.

Dermed faldt problemet med de urolige elever tilbage på læreren, som ikke levede op til sit ansvar om at lade stoffet vise sig på en måde, der stimulerede eleverne til at lære det bedre at kende. For det var nemlig sådan, jeg efterhånden begyndte at forstå ansvarsfordelingen mellem lærer og elever i den russiske skoleklasse: Læreren havde ansvaret for, at sagen viste sig for den enkelte elev på en måde, så eleven fandt den interessant.¹¹⁸ Og den enkelte elev havde ansvaret for at udvise lydhørhed og respekt overfor sagen, som den viste sig. Derfor var det ikke lærerens evne til at sætte sig selv i centrum, der var udgangs- og omdrejningspunkt for den russiske undervisningssituation, som jeg først troede; det var

118. Ifølge Durst-Andersen er der to forskellige begreber for undervisning på russisk, som bruges om henholdsvis folkeskole- og universitetsniveau, og som ikke kan bruges omvendt, fordi det er vidt forskellige opgaver, læreren løser på de to niveauer (jf. Durst-Andersen 1996: "Russian Case As Mood", side 254).

sagen. Og derfor var de russiske elever urolige på en anden måde, end alle de andre elever var.

De russiske elever talte ikke højlydt om alt muligt andet end det, læreren underviste i, eller vandrede rundt i klassen, når de mistede interessen for det, læreren var i gang med. I stedet kanaliserede de deres uro over i de faglige øvelser – ved fx at råbe svaret meget højt, når læreren stillede dem et spørgsmål, eller ved at konkurrere om, hvem der hurtigst fandt frem til det rigtige svar – og ved at tæmme deres uro, så den enten foregik under bordet (jeg sad en dag på gulvet med udsigt til en masse børneben, der vippede og dansede rundt, mens elevernes overkroppe – som var det eneste, læreren kunne se – var fuldstændig rolige) eller udspillede sig i avancerede 'stumfilm' (elever, der mimede og gestikulerede lydløst, når læreren kiggede den anden vej). For uro, ja! Men aldrig noget, der stjal lærerens og flertallet af elevernes opmærksomhed fra *sagen*. Elever kom for sent, sad og kiggede ud i luften, blev frustrerede og forstyrrede deres sidemænd, uden at læreren så meget som så i deres retning. I stedet flyttede hun konsekvent elevernes opmærksomhed fra det, der ikke havde med undervisningen at gøre, over på den sag, hun underviste i. Hun stillede spørgsmål og varierede sin undervisning på en måde, så *sagen* hele tiden trængte sig på. Hun lod konstant *sagen* vise sig på nye og ofte forskellige måder for forskellige elever, og hun gjorde det dermed ikke bare interessant, men nødvendigt for eleverne at følge med.

Eller sådan så det i hvert fald ud fra den position, jeg observerede fra – uden kendskab til hverken sprog, didaktik eller undervisningstraditioner i Rusland. Uden at vide, hvad

der var udtryk for russisk undervisnings- og spørgekultur, og hvad der var et spørgsmål om netop denne lærer med netop hendes personlige undervisningsstil. Og netop betydningen af den enkelte lærer for det, der sker i den enkelte undervisningssituation, blev jeg konstant konfronteret med, når jeg delte mine observationer med danske lærere og danskere i det hele taget. For kan man overhovedet bruge studier af en enkelt eller to russiske skoleklasser – der ovenikøbet er lokaliseret i Danmark – til noget? Eller vil det, man registrerer, altid sige mere om den enkelte lærer og hendes personlighed end om dét, at hun er russer og som sådan repræsenterer en særlig russisk undervisnings- og spørgekultur? Fines der ikke danske lærere, om hvem man ville kunne sige det samme, som jeg netop har skrevet om den russiske? At de er gode til at variere deres undervisning og skærpe elevernes opmærksomhed på det stof eller den sag, de underviser i?

Jo, bestemt. Faktisk er det netop, hvad jeg fandt i den danske kontrolklasse, jeg supplerede mine observationer af den kinesiske, russiske, spanske og danske skoleklasse med. Jeg fandt en lærer, der i lighed med den russiske var eminent til at få eleverne til at fokusere på det samme, som hun selv fokuserede på, og som en formodet konsekvens heraf havde hånd i hanke med elevernes uro og koncentration. Men i modsætning til de danske lærere, jeg talte med, så tillagde de russiske undervisere *ikke* den personlige undervisningsstil eller for den sags skyld den kontekst, undervisningen foregik i, nogen nævneværdig betydning. Mens de danske lærere gjorde meget ud af at understrege, at alt fra lærerens personlighed til elevsammensætning, geografi og klassekvotient

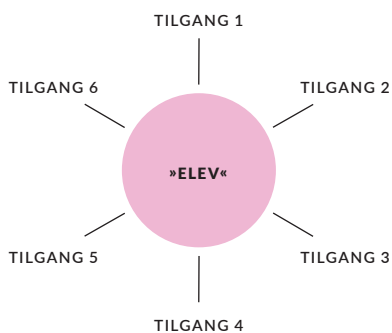
har betydning for kvaliteten af undervisningen, så gav de russiske undervisere indtryk af, at de fulgte den samme model, som enhver anden russisk lærer ville gøre i enhver anden russisk skoleklasse.¹¹⁹ En model, der havde alt at gøre med det stof, de underviste i, og intet eller i hvert fald kun indirekte at gøre med dem som undervisere. Når min russiske tolk således sagde om den russiske lærer, vi observerede, at hun var en dygtig lærer, så udtalte hun sig hverken om lærerens personlighed eller evne til at håndtere urolige elever, men alene om det forhold mellem den enkelte elev og sagen, som læreren bidrog til at udvikle.

Det fik mig til at lave nedenstående illustrationer af henholdsvis den danske (figur 7) og den russiske (figur 8) skoleklasse. Illustrationer, der udover at vise, at det var henholdsvis ”eleven” og sagen, der dannede udgangs- og omdrejningspunkt for undervisningen, viser (med rødt), hvad lærerne fokuserede på i deres undervisning.¹²⁰ Den danske lærer fokuserede nemlig på ”eleven” som et autonomt subjekt, som det var den danske lærers opgave at benytte den rigtige tilgang til, og den russiske lærer fokuserede på forskellige elevers forskellige forhold til sagen.

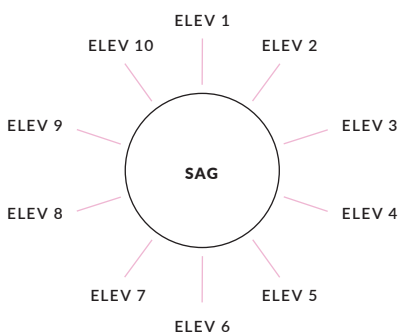
119. Der var stor forskel på klassekvotienten i de klasser, jeg observerede: Mens de to danske skoleklasser havde en klassekvotient på mellem 20 og 25 elever, så var den helt nede på mellem 8 og 15 elever i de øvrige klasser.

120. Citationstegnene omkring eleven skyldes, at det snarere end den konkrete elev er ideen om eleven som et absolut, autonomt subjekt, der forekom mig at være udgangs- og omdrejningspunkt for den danske undervisning. Denne pointe udfoldes og begrundes nedenfor i afsnittet ”Grammatik”.

FIGUR 7. Dansk: Læreren fokus er "eleven", der erfares som et autonomt subjekt (rød cirkel), der må udvikles på sine egne præmisser (jf. debat om, at lærere skal kende til og respektere, at forskellige elever har forskellige læringsstile). Derfor bruges spørgsmål og øvrige tilgange ikke til at få eleven til at rette sin opmærksomhed mod noget bestemt, men til at få eleven til at forholde sig til og tage ansvar for det, eleven selv retter sin opmærksomhed mod.



FIGUR 8. Russisk: Læreren fokus er forholdet (røde streger) mellem den enkelte elev og sagen, der erfares som et absolut fænomen, der trænger sig på og derfor ikke bare påkalder sig, men har krav på såvel læreren som elevens udelte opmærksomhed. Derfor bruges spørgsmål til at minde eleven om det, der er vigtigt for både læreren og eleven.



Illustrationerne sætter diskussionen af læreres muligheder for at benytte sig af differentiering i deres undervisning i perspektiv: Mens den danske lærer kan differentiere mellem forskellige tilgange til ”eleven” og derfor ofte vil være optaget af, om der er den fornødne tid, plads og klassekvotient til at behandle nogle elever anderledes end andre,¹²¹ så differentierede den russiske lærer nemlig ikke mellem forskellige tilgange (alle elever blev mødt på samme måde, nemlig med spørgsmål, der skærpede deres opmærksomhed på det, læreren gav opmærksomhed), men i hvordan sagen mødte den

121. På Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings hjemmeside kan man læse, at differentieret undervisning har været et bærende princip i den danske folkeskole siden 1993. Kravet om undervisningsdifferentiering er beskrevet i Folkeskolelovens § 18, hvor det fremgår, at undervisningen skal tilrettelægges og varieres, så den svarer til hver enkelt elevs behov og forudsætninger. Det fortolkes på www.inklusionsudvikling.dk sådan, at elevens behov og forudsætninger skal tænkes med i alle dele af undervisningen: ”Undervisningsdifferentiering kan med andre ord ikke reduceres til en enkelt organisationsform eller undervisningsmetode. I stedet er undervisningsdifferentiering en kombination af en række valg, læreren træffer i forbindelse med undervisningen. Det kan for eksempel være at differentiere i forhold til de mål, eleverne skal opnå, differentiere i forhold til tid til opgaver, i forhold til organisering af undervisningen og i forhold til metodetilgang.” At differentiering – i en dansk kontekst – er et spørgsmål om, at læreren benytter forskellige tilgange til forskellige elever, bekræftes af skoleleder Jette Nauntofte, der i en artikel på www.folkeskolen.dk konstaterer, at differentiering fordrer lærere, som er optaget af at forfine og bestandigt udvikle deres pædagogiske viden samt deres didaktiske redskaber og metoder.

enkelte elev. I den danske undervisning var det altså læreren, der mødte "eleven" på forskellige måder, mens det i den russiske undervisning var sagen, der – takket være læreren – mødte forskellige elever forskelligt.

Så hvordan skal vi forstå forskellen på den russiske lærer, der mente at undervise efter samme model som alle andre russiske lærere, og en dansk lærer, der tilsyneladende har den samme adfærd, men ud fra en overbevisning om, at forskellige lærere har forskellige forudsætninger og derfor også forskellige måder at praktisere undervisning på? Vi skal måske forstå forskellen i lyset af den rolle, læreren tildeler sig selv (bemærk, at subjektet er aktivt) – eller for at formulere det mere 'russisk': den rolle, læreren tildeles (bemærk, at subjektet er passivt). For det er nemlig ikke præcist nok, som jeg gjorde tidligere, at sige, at den russiske lærer konsekvent flyttede elevernes opmærksomhed fra det, der ikke havde med undervisningen at gøre, over på den sag, hun underviste i. Det er ikke 'russisk' at sige, at det var lærerens spørgsmål og varierede undervisning, der fik sagen til at trænge sig på – eller at det var læreren, der lod sagen vise sig på nye og forskellige måder, som gjorde det interessant og nødvendigt for eleverne at følge med. Det er udtryk for en 'dansk' måde at se og fortolke tingene på.

I en dansk undervisningskontekst er sagen afhængig af læreren for at kunne tiltrække sig opmærksomhed fra og vise sig på forskellige måder for eleverne. Men i den russiske

skoleklasse var sagen ikke afhængig af nogen for at trænge sig på. Det gjorde den tilsyneladende helt af sig selv. På både lærer og elever. Derfor var det ikke lærerens opgave at introducere sagen for eleverne (som noget, de kunne finde mere eller mindre interessant og følgelig vælge til eller fra), men at hjælpe dem med at omgås det, der altid allerede var der. At demonstrere, hvordan, hvornår og i hvilken rækkefølge det, der trængte sig på, skulle håndteres, for at forholdet mellem elever og sag udviklede sig og blev, som det var meningen, at det skulle blive.

”Hvis mening?” ville vi spørge på dansk, men det gjorde de russiske undervisere og elever ikke. For det gav sig selv, at det hverken var læreren, eleverne eller andre mennesker, der gav sagen dens mening. Det gjorde sagen selv. Og derfor var det hverken lærerens eller elevernes personlighed, didaktik eller ydre omstændigheder, der gjorde, at den russiske lærers spørgsmål fik eleverne til at rette deres opmærksomhed mod det, læreren rettede sin opmærksomhed mod. Det var det forhold til sagen, som både lærer og elever altid allerede stod i.

Det er ikke rigtigt, at læreren flyttede elevernes fokus fra det, eleverne var optaget af, til det, hun selv var optaget af, som jeg først fortolkede det, jeg så. Hun brugte snarere spørgsmål til at minde eleverne om, at de stod i et forhold til, og derfor burde være optaget af, det samme som hun. Ikke ved at spørge: ”Hvorfor er du optaget af noget andet, end jeg er optaget af?”, men ved at demonstrere, at det hun var

optaget af, var det vigtigste og mest interessante for alle at beskæftige sig med.

Denne mulighed har danske lærere efter min bedste overbevisning ikke. De kan – og bør måske i højere grad – bruge spørgsmål til at få eleverne til at fokusere på det samme, som de selv fokuserer på (ved fx at spørge, hvordan eleven ville løse opgaven, hvis hun havde en blyant, i stedet for at spørge, hvor elevens penalhus er), men det er ikke i sig selv nok til at demonstrere, at opgaven er det vigtigste og mest interessante for eleven at beskæftige sig med. Danske lærere kan klæde sig ud, hoppe på tungen og opfordre eleven til at løse sine opgaver i svømmehallen uden dermed at være garanteret, at det vækker elevens interesse for sagen. For i den danske undervisning er forholdet til sagen *ikke* givet. Sagen trænger sig ikke på, som i den russiske undervisning, og hverken sag eller lærer viser sig nødvendigvis som noget, der har krav på elevens opmærksomhed.

Der er ikke noget, der forpligter eleven mere på lærerens sag end på sidekammeratens sag eller iPad'ens sag. Alene det, at sagen betragtes som noget, der tilhører *nogen*, peger på, at det er tilhørsforholdet snarere end sagen, der er det interessante i en dansk undervisningskontekst. Det er læreren, sidemanden eller iPad'en, der gør sagen nærværende og interessant. Den er det ikke i forvejen. Den *er* der faktisk slet ikke, før *nogen* introducerer den som noget, eleven bør forholde sig til. Og netop fordi sagen er afhængig af *nogen* for

at vise sig som noget, eleven bør forholde sig til, er der stor forskel på, hvad de danske og de russiske lærere, jeg observerede, brugte spørgsmål til. De russiske lærere brugte spørgsmål til at udvikle elevernes forhold til en sag, både de og eleverne altid allerede stod i et forhold til. Og de danske lærere brugte spørgsmål til at få eleverne til at forholde sig til og tage ansvar for deres egne sager.¹²² For på russisk står sagen tilsyneladende i ental og er noget i sig selv. På dansk står den i flertal og er kun noget i kraft af – og med henblik på – *nogen*.

122. Denne observation fik jeg bekræftet, da jeg sammenlignede de oversatte opgørelser over de spørgsmål, der blev stillet i den russiske skoleklasse, med de spørgsmål, jeg havde noteret i den danske skoleklasse, og kunne konstatere, at mens op til 80 % af de spørgsmål, den danske skolelærer stillede, kunne være socialt-praktisk orienteret (jf. tidligere eksempler), så var op til 90 % af den russiske lærers spørgsmål af faglig-didaktisk karakter (fx ”Hvilket bogstav er det?” og ”Hvordan vil du skrive ordet penalhus?”). Min indledende observation af, at den russiske lærers spørgsmål fik de urolige elever til at rette deres opmærksomhed mod det samme, som læreren rettede sin opmærksomhed mod, kunne altså forklares med, at den russiske lærers spørgsmål – i modsætning til den danske lærers spørgsmål – konfronterede eleverne med noget fagligt, som de kun kunne forholde sig kvalificeret til, hvis de fulgte med i undervisningen. På den måde demonstrerede lærerens spørgsmål ikke blot, hvad det var vigtigt og ikke vigtigt at give opmærksomhed (hverken elever eller elevernes adfærd blev belønnet med opmærksomhed, når de gjorde noget andet end det, de var blevet bedt om), spørgsmålene virkede også præventivt på larm og uro, idet eleverne ikke ville risikere at blive spurgt om noget, de ikke kunne svare på.

Den didaktiske trekant

Nær så mange iagttagelser gjorde jeg mig ikke, mens jeg observerede den kinesiske og den spanske skoleklasse. Måske fordi spørgsmål ikke syntes at spille en lige så iøjnefaldende rolle i disse klasser, som de gjorde i den russiske og den danske skoleklasse.¹²³ Måske fordi forskellen på den russiske og den danske skoleklasse var så iøjnefaldende, at andre forskelle virkede mindre væsentlige. Men jeg noterede mig, som jeg var inde på tidligere, at den kinesiske og spanske lærer havde samme tilgang til larm og uro som den russiske lærer, nemlig aldrig at belønne det med opmærksomhed. I stedet skabte den kinesiske lærer en personlig, nonverbal kontakt – der nærmest virkede som en personlig, nonverbal kontrakt – med de urolige elever om at genetablere ro og orden, og den spanske lærer fik alt, hvad eleverne sagde og gjorde, til at handle om det, han underviste i. Som med mine observationer af den russiske klasse er det umuligt for mig at afgøre, hvad der skyldes kultur, og hvad der skyldes lærernes personlige undervisningsstil – og om denne skelnen overhovedet er relevant for andet end den 'danske' position, jeg observerede

123. Mens der sjældent blev stillet *under* 100 spørgsmål pr. lektion i den danske og russiske skoleklasse – og ofte mellem 150 og 200 – så blev der kun en enkelt gang stillet *over* 100 spørgsmål i den kinesiske skoleklasse, som ellers lå på et gennemsnit på godt 50 spørgsmål pr. lektion. Selvom der blev stillet lige så mange spørgsmål i den spanske skoleklasse, som der blev i den danske og russiske klasse, så var det ikke lige så tydeligt, at spørgsmål spillede en afgørende rolle i undervisningen, og derfor heller ikke, hvad denne rolle bestod i.

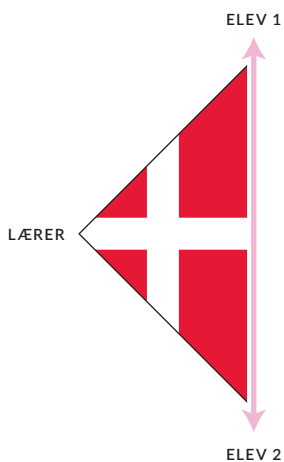
fra (jf. at det kun er danske lærere og danskere i det hele taget, der har understreget overfor mig, at alle lærere er forskellige og derfor har forskellige måder at undervise på). Men jeg kunne konstatere, at der var forskelle, og at forskellene syntes at have betydning for såvel rollefordeling som relationen mellem lærer, elever og den sag, der blev undervist i. Og jeg begyndte derfor at skitsere forskellene på de forskellige klasser som forskelle i det, jeg senere har fundet ud af er kendt som den didaktiske trekant.¹²⁴ Mine skitser optræder på side 129 og 130.

Som det fremgår, udgør disse skitser forløberne for den strukturmodel, jeg præsenterede i figur 6, men det vidste jeg ikke, da jeg begyndte at samle og sammenligne mine observationer i de forskellige skoleklasser. Jeg vidste blot – som jeg har noteret i min ”Generelle notesbog”, umiddelbart inden jeg har tegnet nedenstående skitser – at det var forskelligt, hvad der blev stillet i det ’overfor’, der tilsyneladende udgjorde motoren i undervisningen.

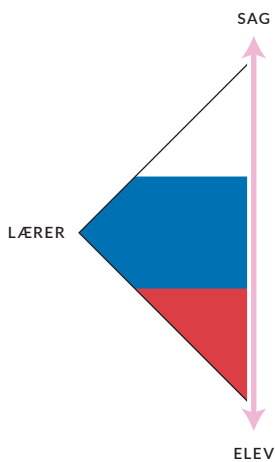
I min notesbog, som i det følgende er gengivet med ud-råbstegn, under- og overstregninger, står der, at det tilsyneladende ikke er vigtigt for de russiske elever at være i centrum af lærerens opmærksomhed. Derimod er det vigtigt for eleverne at være en del af den samme virkelighed, som

124. Ifølge Carsten Henriksen illustrerer den didaktiske trekant, at al undervisning er betinget af tre grundlæggende relationer, som det er didaktikkens opgave at beskrive: forholdet mellem lærer og elev, mellem læreren og det, hun underviser i, og mellem eleven og det, han bliver undervist i, undervisningens indhold (jf. Henriksen: ”Tidsrejse i den didaktiske Bermuda-trekant”, *Asterisk*, december 2014, side 19).

FIGUR 9. Illustration af det *noget* (elev 1), der stilles overfor *noget andet* (elev 2) i kraft af *noget tredje* (lærer) i den danske skoleklasse.



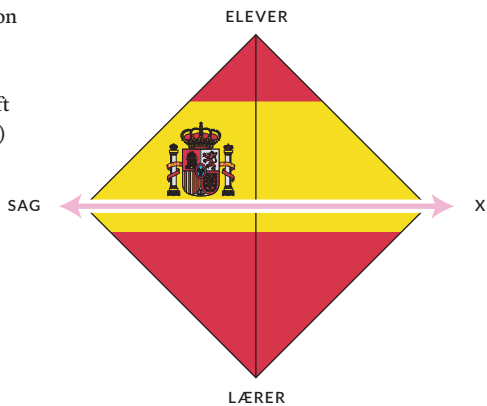
FIGUR 10. Illustration af det *noget* (elev), der stilles overfor *noget andet* (sag) i kraft af *noget tredje* (lærer) i den russiske skoleklasse.



FIGUR 11. Illustration af det *noget* (elever), der stilles overfor *noget andet* (lærer) i kraft af *noget tredje* (sag) i den kinesiske skoleklasse.



FIGUR 12. Illustration af det *noget* (sag), der stilles overfor *noget andet* (X) i kraft af *noget tredje* (lærer) i den spanske skoleklasse.



læreren og de øvrige elever er en del af. De mange faglige og didaktiske spørgsmål er den russiske lærers måde at invitere eleverne ind i hendes den kollektive virkelighed, læringen udgør, og som hun repræsenterer. Læreren bruger spørgsmål som invitation; hun er værtinde i den faglige virkelighed, børnene tager del i; hun serverer, konverserer, byder op til dans og sørger for, at alle føler sig hjemme i den virkelighed, der er fælles, men som hun er den, der kender bedst. Med sit fokus på sagen gør den russiske lærer det muligt for alle elever at fokusere/være i fokus på én gang. Eleverne kobler selv af og især på sagen/den genstand, læreren retter sin egen og dermed den kollektive opmærksomhed mod. Eleverne får automatisk opmærksomhed, når de retter deres opmærksomhed mod det samme, som læreren gør = meget gennemskueligt for eleverne, hvad der skal til for at indgå i det faglige fællesskab, læreren faciliterer. Modsat [har jeg videre noteret] forholder det sig i den danske undervisning, hvor den modtagerorienterede lærers opmærksomhed altid er rettet mod nogen = en bestemt elev, og de elever, der ikke er fokus på, derfor oplever sig som overflødige/overladt til sig selv. De mange sociale og praktiske spørgsmål er den danske lærers måde at vise eleverne, at hun ser, hører og interesserer sig for netop dem. Det fører til, at eleverne bruger deres energi på at blive lærerens modtager i stedet for at koncentrere sig om læringsgenstanden/sagen, og at de – når de ikke er lærerens modtager (hvilket kun en enkelt elev er ad gangen) – gør sig til hinandens modtagere!

Sådan har jeg skrevet i min notesbog, lige inden jeg har fyldt siderne med trekanter, der prøver at formalisere og give mening til mine forskellige observationer. Og netop problemerne med at få mine observationer til at passe ind i den samme didaktiske trekant med en ideel placering af *sag* overfor *elev* i kraft af *lærer* banede vejen for den filosofiske analyse af spørgsmålets struktur, jeg på daværende tidspunkt ikke havde påbegyndt. I artiklen, ”An erotetic concept of teaching” definerer Macmillan & Garrison nemlig undervisning på følgende måde: ”To teach someone something is to answer that person’s question about some subject matter”.¹²⁵ Det vil sige, at al undervisning (af voksne såvel som børn og af formel såvel som uformel karakter) ikke blot kan forstås som en udveksling af spørgsmål og svar, men som en udveksling af spørgsmål og svar om *noget*. Men hvad var det *noget*, lærer og elever udvekslede spørgsmål og svar om i den danske skoleklasse? I den russiske skoleklasse var det, som Macmillan & Garrison skriver ”some subject matter”, som jeg også har kaldt sagen, men var det også tilfældet i den danske skoleklasse, hvor størstedelen af de spørgsmål, der blev stillet, handlede om noget andet end det, læreren underviste i? Og hvad med den kinesiske og spanske skoleklasse, hvor det tilsyneladende ikke var udvekslingen af spørgsmål og svar om *noget*, der var bærende for undervisningen, men derimod henholdsvis forholdet mellem læreren og eleverne

125. Macmillan, C.J.B. & Garrison, J.W., ”An erotetic concept of teaching”, *Educational Theory*, 33, (1983), side 157-166. Citeret af Jim. T. Dillon i ”Questioning in Education” in *Questions and Questioning* (ed. Meyer 1988).

og forholdet mellem sagen og det, eleverne beskæftigede sig med?

Som det fremgår af de fire skitser, så var det eneste, de fire skoleklasser tilsyneladende havde tilfælles, at *noget* blev sat overfor *noget andet* i kraft af *noget tredje*. Hvad det *noget* og *noget andet*, der blev sat overfor hinanden i kraft af *noget tredje* var, var forskelligt fra klasse til klasse:

- I den danske skoleklasse var det *noget*, der blev sat overfor *noget andet elev-elev*, hvilket tilsyneladende skete i kraft af *læreren* (sagen syntes helt at forsvinde)
- I den russiske skoleklasse var det *noget*, der blev sat overfor *noget andet elev-sag*, hvilket tilsyneladende skete i kraft af *læreren* (identisk med den didaktiske trekant)
- I den kinesiske skoleklasse var det *noget*, der blev sat overfor *noget andet elever-lærer*, hvilket tilsyneladende skete i kraft af *sagen* (som læreren syntes at få sin autoritet fra)
- I den spanske skoleklasse var det *noget*, der blev sat overfor *noget andet sag-X*, hvilket tilsyneladende skete i kraft af *læreren* (men med henblik på *eleven*)

Udover forskellene på, hvad der placeres i spørgsmålets 'overfor', så er det værd at bemærke: 1) at elev skrives i ental i den danske og den russiske skitse, mens det skrives i flertal i den kinesiske skitse, og 2) at den spanske skitse er kendetegnet ved et horisontalt forhold mellem sagen og det, eleven beskæftiger sig med (måtte det være et yoghurtbæger, en handske eller en tusch, der optog elevens opmærksomhed,

og som læreren derfor brugte til at undervise i fx bøjninger eller ental-flertalsformer), og ikke et vertikalt forhold, som det er tilfældet i de øvrige skitser. Disse forskelle kan jeg på nuværende tidspunkt hverken begrunde eller forklare, og jeg vil derfor ikke beskæftige mig yderligere med dem i det følgende. Det betyder, at jeg ikke vil arbejde videre med den spanske skitse, men derimod koncentrere mig om at kvalificere den *danske*, den *russiske* og den *kinesiske* skitse ved hjælp af dels den generelle strukturmodel, jeg præsenterede i figur 6, dels en analyse af mine tolkes volapykoversættelser.

Grammatik

Med Waldenfels' bestemmelse af de fire forskellige former for unddragelse (Fraglose) som Außerhalb, Vorfragliches, Nachfragliches og Mitfragliches fik vi et teknisk begrebsapparat til at beskrive spørgsmålets struktur som et *udenfor*, der sætter *noget* overfor *noget andet* i kraft af *noget tredje*. Og med hans begreb om Präsuppositionen får vi også mulighed for at operere med forskellige niveauer af unddragelse.¹²⁶ Det

126. Med henvisning til Collingwood skelner Waldenfels bl.a. mellem absolutte og relative præsupponeringer, jf.: "Präsuppositionen lassen sich durchweg verstehen als Formen jenes Fraglosen, das auch vor der Fraglichkeit der Frage nicht haltmacht. (...) Mit Collingwood (1940, 29-33) kann man zwischen relative und absoluten Präsuppositionen unterscheiden. Erstere machen sich dann geltend wenn innerhalb eines bestimmten Bezugsrahmens Antworten auf sinnvolle Fragen gegeben werden. Letzere kommen ins Spiel, wenn der Gesamtrahmen, der sinnvolle Fragen ermöglicht, selbst in Frage steht." (*Antwortregister*, side 147-149).