

Kultur
Køn



Vi hører sammen



* At tilfredsstille sig selv er 'to have love with somebody you like', har Woody Allen en gang sagt. I dag finder denne kærlighed også vej i form af den overvældende brug af internettets kæreste- og sexsites. Måske gør det seriel onani til et lige så reelt fænomen som seriel monogami.

I hvert fald er det konstaterbart, at en stor del af de mange brugere af internettet skaffer kæreste- og sexsites høje hits, når de i internettets selskabsliv forsøger at score point hos hinanden ved at 'chatte' sig frem. Det er mindre tidskrævende og billigere at score virtuelt end på værtshuse, caféer og diskoteker. Men det er ikke kun af ressourcemæssige årsager, at kæreste- og sexspillet har holdt flyttested til nettet. Brugen af nettet indikerer i sig selv, at forholdet til kærester og seksualitet er ved at ændre sig radikalt. Sociologiens forestillinger om køn, indkomstgruppe, alder, socialbaggrund og etnicitet er ophævet. Retorikken vinder over sociologi i og med, at avataren laver realitetsflimmer.

Ikke fordi de mange træf på internettet fører til vellykkede dates uden for nettet. Med internettet bliver kæresten og seksualiteten personlig, det vil sige, at det for eksempel ikke længere drejer sig om at være fysisk sammen samme sted, men derimod om en personlig tilfredsstillelse. Vi er sammen på nye måder, på personskabets præmisser. Mantraet for den nye måde at opfatte 'sammenhed' på, lader sig illustrere ved en gammel sang- og børneleg: 'Vi er her alle sammen, her er Anders, her er Birte, her er...' Pointen er, at vi er sammen, javel, men vi er her godt nok hver for sig, i vores individuelle personkarakterer. På nettet er brugere også sammen om sex, det vil sige, at hver enkelt betjener sig af nettets muligheder for selvtilfredsstillelse. Vi er ikke fysisk sammen, ikke desto mindre kan vi hver især på nettet være samtidige.

Måske er vi ved at afskaffe en kæresteform, der er fysisk forpligtende til fordel for en personlig tilfredsstillelse af fluktuerende

lyster på nettet. Konsekvenserne heraf kan vise sig at være dramatiske for moderne parforholds samhørighedskraft. Spørgsmålet bliver, om man er utro, når man scorer på nettet.

Perverse bunkepulserum lader folk være 'usynlige' og anonyme, men de er i det mindste i nærheden af hinanden. Netkærester holder om og af hinanden på mystisk vis. Ikke desto mindre har de intimitet ved at omgærde hinanden med deres fortællinger og iscenesættelser. Måske fordi fortællingen om hinanden er smukkere og mere spændende end at få syn for sagn. Selv om den nye hellighed måtte blive: 'Du må ikke se (på) mig', så tvivler jeg dog på, at kæresten ikke vil tage netmøderne fortrydeligt op. Hermed insinuerer jeg, at vor tids utroskab handler om intimitetssvigt. Det betyder, at det bekendte klassiske bud 'du må ikke begære din næstes hustru' på moderne kan oversættes til, at 'du må ikke berette dit begær på nettet', da du derved gør fortræd, også selv om du ikke er korporligt sammen med en anden end din kæreste.

Og hvem er så egentlig sammen på nettet? På nettet kan du være sammen med mange, uden at være den samme, da nettet som sagt kan afskaffe alle synlige tegn på alder, køn, etnicitet etc. 80-årige kvinder kan være sammen med 13-årige drenge, og samme 80-årige kan agere den mand, hun altid havde ønsket sig og tilmed kalde ham Jens efter det drengebarn, hun som indvandrer af muslimsk baggrund aldrig fik. Forestillingen svigter hende ikke, som virkeligheden gjorde, den kræver kun hendes tekniske snilde. Forestillingen krænker heller ikke i snæver fysisk forstand. Det, som man kunne kalde novelliseringen af samværet, fremmer fantasierne og dermed en kvindagtig seksualitet. Så hør dog! Den fantastiske realitet er blevet reel. 'Listen, do you read me?' En bestemt kønskonstruktion har et fortrin, fordi den har trænet siden tidernes morgen i at høre og fortælle sig til tilfredsstillelse. ▲



4

Mellem frihed og faste rammer

Befinder børn sig bedst i faste rammer? Trives de med selvbestemmelse og frie valg? Hvis vi skal besvare sådanne spørgsmål, må vi se på, hvordan børn reelt har det i skoler og institutioner, og hvad børn vil med disse steder. Pædagogikken skyder i blinde, hvis ikke vi kender til børns rationaler, siger adjunkt Pernille Hviid fra Institut for Psykologi, Københavns Universitet, der her fortæller om faren ved at lade børn bestemme selv.



7

Dans dig til dannelse

Nutidens børn har stadig brug for dannelse. Ikke af den gammeldags slags, men en dannelse, der tager udgangspunkt i, at individualiteten og det sociale ikke udelukker men befrugter hinanden. Ph.d.-stipendiat Lotte Broe, Institut for pædagogisk antropologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet, ser dansen som en måde, hvorpå individualitet og det sociale kan gå hånd i hånd, og dermed bibringe børnene æstetisk og sanselig dannelse.



10

Pædagoger under forandringspres

Et stigende pres på pædagoger er, at de over for omverdenen skal vise og dokumentere, at deres arbejde har en klar betydning, siger Peter Ø. Andersen, lektor ved Institut for pædagogisk sociologi, Danmarks Pædagogiske Universitet. Men det kan være en vanskelig opgave, for der er langt fra teori til praksis.

14

Kommentar:

Reformpædagogikkens endeligt

Reformpædagogik har måske nok spillet en rolle som refleksionskategori i pædagogikken så længe undervisningen blev udøvet med autoritet og disciplin, og så længe terperi og elevpassivitet var dagens orden, men i dagens skole og uddannelsessystem synes den på grund af sin refleksagtige karakter ikke at kunne levere relevant information, ja, den synes ligefrem at stå i vejen for reflekterede pædagogiske overvejelser over opdragelse, undervisning og læring. Kommentar af professor Jens Rasmussen, Institut for pædagogisk sociologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.



16

Afdannelse

En ny gymnasiereform er undervejs, og gymnasirektorerne har derfor foreslået et nyt fag: Kulturfag. Ifølge lektor Anne-Marie Eggert Olsen fra Institut for pædagogisk filosofi ved Danmarks Pædagogiske Universitet risikerer rektorerne forslag om et kulturfag at afdanne eleverne yderligere.



18

Fra kontrakt til pagt – fra pligt til kald

Du skal udvikle dig personligt gennem dit job. Hvis du ikke har andre ambitioner end bare at passe dit arbejde, så vil du sikkert heller ikke noget med dit liv, og så må du hellere finde et andet sted at være. Virksomheden leder nemlig ikke kun efter den gode medarbejder. Den vil have det gode menneske. Interview med Kirsten Marie Bovbjerg, forfatter til bogen 'Følsomhedens etik' og adjunkt ved Institut for pædagogisk sociologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet.



22

Englekøn

Engle har ikke et bestemt køn. Mennesker har. Menneskets krop giver os syn for sagen, og viser os den nøgne sandhed om det enkelte menneskes køn. Og dog. Professor, dr. phil. Dorte Marie Søndergaard fra Institut for pædagogisk psykologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet sår tvivl om det kun er engles køn, det er svært at bestemme entydigt, og om det er så frugtbart at ville bestemme sig for sande måder at være hanlig eller hunlig på.

25

Køn og etnicitet er, hvad man gør det til

Hverken køn eller etnicitet er stabile kategorier, der kan forstås uden sin kontekst. Det er tværtimod noget, man 'gør' hele tiden i forhold til omgivelserne. Det er en af pointerne i ph.d.-afhandlingen 'Etnicitet, køn og skoleliv', som adjunkt, cand.psych. Dorthe Staunæs, Institut for pædagogisk psykologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet, netop har indleveret.

Asterisk • 9 • februar • 2003

Redaktører: *Lars-Henrik Schmidt (ansvarshavende), Steen Bruun Jensen, Claus Holm*
Redaktionskomité: *Martin Bayer, Ida Wentzel Winther, Søren Nagbøl, Signe Pildal Hansen*

Redaktionens adresse: Danmarks Pædagogiske Universitet, Rektoratet, Emdrupvej 54, 2400 København NV
Abonnement og henvendelser til redaktionen: Asterisk@dpu.dk
Abonnementet er gratis. Asterisk udkommer 6 gange om året.

Layout: Rumfang ApS
Forside: Foto: Scanpix
Tryk: CenterTryk, Holbæk
ISSN nr.: 1601-5754
Oplag: 14.000

Befinder børn sig bedst i faste rammer? Trives de med selvbestemmelse og frie valg? Hvis vi skal besvare sådanne spørgsmål, må vi se på, hvordan børn reelt har det i skole og institutioner, og hvad børn vil med disse steder. Pædagogikken skyder i blinde, hvis ikke vi kender til børns rationaler, siger adjunkt Pernille Hviid fra Institut for Psykologi, Københavns Universitet, der her fortæller om faren ved at lade børn bestemme selv.

Mellem frihed og faste rammer

* Det pædagogiske marked bugner af bud på, hvordan børn bedst muligt suger lærdom til sig og udvikler sig optimalt. Fri leg, barnet i centrum, det kompetente barn, selvbestemmelse og selvforvaltning er nogle af tidens nøgleord, som alle retter fokus mod børns evne og vilje til selv at tage initiativ og administrere frihed.

Men børn vil ikke bare bestemme selv og være frie individer. Børn kan godt lide at mærke, at lærere og pædagoger vil dem noget. Børn vil gerne lave noget sammen med andre, og de vil gerne engageres. Det mener Pernille Hviid, adjunkt i udviklingspsykologi ved Institut for Psykologi på Københavns Universitet. I 2002 blev hun ph.d. med afhandlingen 'Børneliv i udvikling – om børns engagementer i deres hverdagsliv, i skole og i fritidsinstitution', som er det første større empiriske forskningsarbejde, der er lavet om den danske skolefritidsordning. Med afhandlingen rettede Pernille Hviid forskningsblikket mod, hvordan 6-10-årige befinder sig i skoler og institutioner, for at præsentere børneperspektiver i den pædagogiske forskning.

»Jeg forestiller mig, at pædagogiske institutioner står sig ved at kende til børns interesser og forholde sig fagligt til dem, når de laver pædagogik. Det betyder ikke nødvendigvis, at vi skal gøre det, børn siger, men at vi skal kende til det. Pædagoger og lærere vil jo pædagogik. De skal lave en god pædagogik. Mit argument er, at man ikke kan lave pædagogik, hvis man ikke kender til begge sider af forholdet. Hvis man ikke kender til børns rationaler, så skyder man i blinde«, siger Pernille Hviid.

»Noget af det centrale er, at voksne vil noget med børn ud fra nogle bestemte rationaler, tanker og erfaringer, og børn vil noget med de steder, de befinder sig, ud fra nogle bestemte engagementer, ønsker og muligheder, de kan få øje på. Og det er i den udveksling mellem det, børn vil med verden og med institutionen, og det, institutionerne vil med børn, at det pædagogiske kan udfolde sig«, siger hun.

Vælg selv-pædagogik

Ifølge Pernille Hviid er der ikke balance i det pædagogiske forhold i mange skoler og SFO'er, for enten fokuserer man primært på, hvad voksne vil med børnene, eller også placerer man børns frie udfoldelse som det centrale. Sidstnævnte synsvinkel finder man ifølge Pernille Hviid især i daginstitutioner, hvor mange pædagoger slipper tøjlerne og lader børnene lave, hvad de har lyst til. Men det er ikke den ideelle løsning, mener Pernille Hviid:

»Jeg synes, at det er forsømmeligt, at børn selv skal finde ud af, hvad de gerne vil. Det er et stort krav at stille til børns metabevindstthed. Man glemmer, at behov, interesser og engagementer udvikler sig i rum, der har resonans for noget. Man glemmer, at teksten har betydning for, hvad man kan få øje på som vigtigt og muligt. Fra et psykologisk standpunkt kan man sige, at man inderliggør behov så meget, så man tror, det bare kommer ud af børn, uden at tænke på, at det er noget, der bliver til i forholdet mellem børn og omverden. På den måde afstår man fra at ville være med til at skabe det, også fagligt. Der er for øjeblikket en tendens til at sige, at børn er enormt kompetente. Det betyder for det første, at de kan en hel masse selv, som man faktisk også skal kunne selv. Men for det andet kommer der også til at ligge i det, at det, børnene gør per automatik, er rigtigt. Hvor ved vi det fra? Hvor skulle de have lært det fra? Hvordan kan det være, at bare fordi man er mindre, laver man altid det rigtige?«

Er det en romantisk forestilling?

»Ja, det tror jeg bestemt, det er. I virkeligheden kommer det til at hænge på børnene, at de skal kunne finde ud af, hvad der er rigtigt. Vi andre kan jo ikke. Og fordi vi ikke kan finde ud af det, siger vi, 'det må du selv vælge', siger Pernille Hviid og leder talen og tankerne hen imod diskussionen om, hvorvidt børn skal stå i centrum eller ej:

»Der er nogle politiske paroler, som efter min mening er nogle nyliberale paroler, og som er pædago-

giske, for eksempel 'barnet i centrum-pædagogikken'. Det lyder umiddelbart meget charmerende. Nogle kan bekymre sig for, hvad det er for nogle selvoptagede små børn, man får ud af at sætte dem i centrum i ti år, men jeg er faktisk ret sikker på, at børn ikke har lyst til at stå i centrum. Det er faktisk tit sådan, at børn ikke vil noget hver for sig. De vil meget ofte noget sammen. De fleste voksne vil også helst lave noget sammen. Noget af begejstringen ved et engagement er ofte, at man kan dele det med andre og er flere om at være i det, og det gælder også for voksne. Det får det til at vokse«, siger Pernille Hviid og forklarer, at hun ser 'barnet i centrum-pædagogikken' i forlængelse af en bred individualiseringstendens, der præger vor tid.

Er ideen om barnet i centrum problematisk?

»Ja, den er problematisk i et vist omfang. Man kan godt lave en politisk udmelding og sige: 'Mennesker skal individualisere sig så meget som muligt'. Det er en klar politisk udmelding. Men at lægge den ned over børnene og sige, 'det er det, de gerne vil, og det er det, der er godt for dem', det er ikke rigtigt. Det er simpelt hen ikke rigtigt. Børnестemmen vil sige 'nej, vi vil ikke stå i centrum. Vi vil gerne være med'. Og det fordrer, at nogen gider høre dem, andre børn eller voksne, som kan høre dem, og som kan svare på dem«, siger hun.

Frit valg eller formynderi

Hvis ikke det skal være overladt til børn selv at finde ud af, hvad de vil, betyder det så, at voksne i højere grad skal være formynderer for børnene?

»Jeg tror, at det er vigtigt, at vi laver den bevægelse frem og tilbage: både at høre efter, hvad børnene siger, og så være ansvarlige voksne, som har en særlig opgave, og som giver vores bedste bud på, hvad vej vi skal gå for at komme videre. Det er en meget gammel diskussion, men det er en pædagogisk diskussion, vi bliver nødt til at have, for hvis man gerne vil sikre børns ultimative valgmuligheder, risikerer man

Engang var der ikke tvivl om, at de voksne vidste bedst. I dag har børn større frihed til selv at bestemme. Men 'hvad har du lyst til?' kan nemt slå over i en 'pas dig selv-pædagogik'.



FOTO: UDLÅNT AF DOSSERINGENS YUGGESTUE

så ikke at stå i en situation, hvor man overlader ansvaret til børnene? Det vedrører en grundforestilling om, hvad frihed er. Den pædagogik, hvor man tillægger børn megen kompetence og stor frihed – 'hvad har du lyst til', 'du vælger selv' – den opleves i den anden ende som, at der ikke er nogen, der vil mig noget. Det synes jeg tendentielt er forsømmeligt. 'Hvad har du lyst til' kan meget nemt slå over i en

slags 'pas dig selv-pædagogik',« siger Pernille Hviid og fortæller, at mange børn oplever en god skole som et sted, hvor de kan mærke, at lærere og pædagoger vil dem noget.

»Fordringen til både en pædagog og en lærer er, at man har et ansvar over for børnene. At man skal introducere dem til nogle tanker og værdier, som ligger i vores kultur. Det synes jeg er meget vigtigt, at

man ikke slipper. Men det betyder jo ikke, at man skal gøre børnene til nul-mennesker, der ikke vil noget med verden. I dag er det en kanon umoderne tænkning at annullere børns vilje med verden. For det første kan man konkret empirisk se, at de vil noget med verden. For det andet så tænkes det pædagogiske som et forhold«, siger Pernille Hviid og understreger, at voksne skal være lydige over for børn ▶

- ▶ og skabe forbindelser mellem børns og voksnes forskellige ønsker, hvis forholdet skal fungere godt.
 - »Det handler om at lave nogle forbindelser mellem børns engagementer, med livet og de steder, de befinder sig, og så de voksnes lydhørhed og fortolkning af de engagementers muligheder i det pædagogiske rum. Så kan man lave nogle forbindelser, der gør, at børn føler sig hørt, respekteret og anerkendt, og gør, at de rent faktisk beskæftiger sig med noget, som betyder noget for dem«, siger hun.

Når verden vokser

Pernille Hviid ser engagementer som et nøgleord i børns udvikling, for det er i høj grad, når mennesker engageres, at en udvikling finder sted:

»Min idé er, at når man er engageret i noget, altså grebet af et eller andet, så er det, fordi det siger én noget. Mennesker kan vitalisere nogle hjørner af verden, som gør, at vi føler, de kalder på os. Der er en eller andens slags forbindelse, når man er engageret, mellem en person og noget i verden. Det kan være noget dødt, det kan for eksempel være en vandpyt, en mudderpøl eller snedriver. Det kan selvfølgelig også være levende mennesker, som inviterer én med på noget. Ud fra nogle udviklingspsykologiske rationaler er det dér, hvor man kan blive til mere end sig selv. Det betyder, at man er i det, man i udviklingspsykologisk forstand ville kalde en potentiel udviklingszone. Strukturelt kan der opstå nogle nyheder i forholdet mellem dig og omverdenen. Det er en tilstand, hvor man er relativ åben over for nogle bestemte aspekter af omverdenen. Man tillader dem at komme til sig«, siger Pernille Hviid, der bruger ordet som et udviklingspsykologisk begreb og ikke som en pædagogisk term.

»Engagementer er ikke kendt til slutningen, i hvert fald ikke alle. De lover noget, som man ikke rigtig ved, hvad er, og som man ikke helt har greb om, hvad kan blive til. Det betyder, at du har en forbindelse med et hjørne af omverdenen, som kan blive til mere for dig. Det er efter min mening et meget in-

tenst sted, fordi når man er optaget af noget – og det kan være frimærker, mudderpøle eller noget andet – så er det, som om verden forsvinder, rent fænomenologisk. På den måde kan verden faktisk opleves at blive mindre, fordi man glemmer omgivelserne, som når man for eksempel kører for langt i et tog, fordi man læser en god bog, eller kommer til at brænde maden på, fordi man er optaget af noget andet. Samtidig kommer det lille hjørne, man er grebet af, til at fylde en masse. Når børn leger en lille bitte leg på gulvet, så leger de jo ikke på en kvadratmeter. Det er som om, det vokser. Det bliver til hele verden for dem. Det er dér, hvor der er en slags udveksling mellem menneske og omverden, som er særlig«, fortæller Pernille Hviid.

Ikke et hitord

Engagement er for dig et udviklingspsykologisk begreb, men hvordan skal pædagoger forholde sig til børns engagementer?

»Det er jo det interessante. Når jeg taler med pædagoger om det, siger jeg, at engagement ikke kan blive et pædagogisk hitord som kompetence. Mit bud er et udviklingspsykologisk bud på, hvad der foregår, når mennesker udvikler sig. Det er ikke det samme som at sige, 'så gør sådan pædagogisk'. Men det er et forsøg på at sige: Hvis vi skal se på udvikling konkret i virkeligheden, så bliver vi nødt til at lede efter de områder, hvor børn oplever, at verden bliver til mere for dem, og jorden ryster under dem. Det er dér, hvor der kan ske noget for dem. Børns engagementer er interessante, fordi de vil henvise til aktuelle stærke forbindelser mellem et barn eller flere børn og deres omverden. Engagementer skaber ikke blot udviklingszoner for de engagerede børn. De fremhæver og elaborerer over særlige aspekter af verden. På den måde former engagementer også de rum, som man befinder sig i. Engagementer skaber på én gang personlige og kulturelle muligheder for nyheder. Derfor bør børns engagementer som udgangspunkt have pædagogers og læreres interesser



Adjunkt Pernille Hviid
Institut for Psykologi, Københavns Universitet

og velvillige opmærksomhed. Men man bør naturligvis være opmærksom på, at engagementer ikke har nogen retning. Man kan engagere sig i ondt. Prøv at tænke på en flyvemaskine, der brager ind i et kæmpe højhus fuld af mennesker. Det er da et engagement, der vil noget! Det er blot for at sige, at engagement ikke har nogen pol. Nogle engagementer kan du nok ikke gøre andet ved end at blokere. Der vil være nogle engagementer, som er så antisociale, at de ødelægger det rum, man befinder sig i. Andre engagementer kan du godt dreje, hvis du får fat i, hvad de i bund og grund handler om«, siger Pernille Hviid og understreger, at pædagoger efter hendes mening bliver nødt til at forholde sig til børns engagementer:

»Engagement er ikke et pædagogisk begreb, men det vil være dumt ikke at interessere sig for børns engagementer, for det er dér, børn oplever, at noget kan blive til mere for dem. Så kommer alle de andre diskussioner: om gruppen, om kultur, om værdier og alle sådanne ting, som pædagoger også skal forholde sig til. Alt det, de har lovet omverdenen at lære børnene. Og så skal pædagogerne se, om de kan lave nogle forbindelser mellem det, de vil med børnene, og børnenes engagementer.« ▲

Camilla Mehlsen
Asterisk@dpu.dk

Nutidens børn har stadig brug for dannelse. Ikke af den gammeldags slags, men en dannelse, der tager udgangspunkt i, at det individuelle og det fælles er to sider af samme sag – nemlig det sociale. Ph.d.-stipendiat Lotte Broe, Institut for pædagogisk antropologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet, ser dansen som et tilbud om en moderne æstetisk og sanselig dannelse.

Må man danse moderne i skolen?

* Børn i dag er egoistiske og selvhævdende og har ikke begreb skabt om fælles værdier. De mangler simpelthen dannelse, siger kulturpessimister, der begræder danneskulturens forfald. Andre ser kreative børn fulde af tro på sig selv; de ved, hvad de vil, og de har et befriende afslappet forhold til autoriteter.

Lotte Broe, der er ph.d.-stipendiat ved Institut for pædagogisk antropologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet, er i grunden uenig med begge fronter. Ganske vist har hun i forbindelse med sine feltstudier i den danske folkeskole kunnet konstatere, at det kan være svært for lærerne at "holde skole", for eksempel fordi de ikke kan trænge igennem med en kollektiv besked. Men hun mener ikke, at løsningen på dét problem findes i en tilbagevenden til traditionelle forestillinger om dannelse og gode manerer.

»Den radikale individualisering, der har fundet sted, er for mange det værste tegn på forfald. Børn i dag ved ikke, hvad gode manerer er, og de forstår ikke en kollektiv besked, siges det. Pessimisterne vil hævde, at det problem kan vi kun løse ved at få mindre individualisme og mere fællesskab. At vi må geninvestere i de gamle kollektive værdier og fælles normer, vise hensyn til hinanden osv. Men den tankegang bygger på, at man forestiller sig det individuelle og det fælles som to forbundne kar, hvor der bliver mindre af det ene, hvis der bliver mere af det andet. Altså; hvis individualismen breder sig ud over det hele, så gør den det på bekostning af en social bevidsthed eller fællesskabsfølelse. Det mener jeg er forkert«, siger hun.

»Når man taler for en traditionel dannelse, så forudsætter man jo et klassisk oplysningsfilosofisk ideal om almenhed, altså at nogle mennesker er oplyste, at de ved hvor lyset er og derfor kan lede andre derhen. Den autoritetsforestilling duer ikke i dag, hvor ingen i al alvor kan slippe af sted med at sige 'jeg ved, hvad der er bedst for menneskeheden og dermed også for dit barn'. Vi lever i en kulturalistisk tidsalder, hvor der er sket et skred fra troen på et civilisatorisk opdrag, som man kan gå ud og kæmpe for, til en bevidsthed om, at der findes et hav af kulturer med hver deres egenart og eksistensberettigelse. Og når det skred er sket, kan man ikke insistere på en dannelsesforestilling, hvor man tror på, at man kan hæve individet op i almenheden. Det ville forudsætte, at nogen kan definere det almene vel, som det enkelte individ så skulle realisere. Det er en dannelsesforestilling, som er ude af trit med de vilkår, som vi nu eksisterer under«, siger Lotte Broe.

Lige så utidssvarende og i egentlig forstand u-pædagogisk vil det dog i følge Lotte Broe være at idolisere individet og bede det enkelte barn om selv at skabe rammerne om og sætte grænserne for sin udfoldelse:

»At sige at børn har en egen kultur er i princippet meget godt. Det er en værdsættelse af, at børnelivet har en egenart, som er værd at værne om. Men man skal ikke have overdreven respekt for denne livsudfoldelse, for det fører til undervurdering og barnliggørelse. Det er et kendt kulturrelativistisk paradoks. På den ene side anerkender vi noget ved at kalde det kultur, på den anden side isolerer vi det. Ved at

tildele børn en egen kultur og sige, at de skal have den i fred, så undervurderer man børnenes villen noget med alt det, som vi måske synes ikke hører til deres egen kultur. Denne villen-noget-med-verden er måske deres vigtigste drivkraft, og det der gør, at børn ikke bliver ved med at være børn altid.«

For lidt eller for meget

»Kulturbegrebet bliver altså nemt et eksklusionsbegreb, der lukker noget inde ved at holde noget andet udenfor nogle bestemte rammer. Derfor vil jeg hellere tale om børneliv. Ordet børneliv kalder på deltagelse og engagement, og det mener jeg er vigtigt. Vi skal ikke af lutter berøringsangst trække os og sige: 'det er vel nok en fin tegning, lille Peter. Forestiller den en hest? – det er sandelig fint', selvom det bare er tre kruseduller på et stykke papir. Hvis man faktisk ønsker at engagere sig i barnets liv, kan man derimod vælge flere forskellige tilgange. Man kunne for eksempel vælge en faglig tilgang, hvor man diskuterer tegningen og tilbyder barnet nogle redskaber til at gøre tegningen mere vellignende, udtryksfuld eller lignende. Eller man kunne interessere sig mere for barnets livssituation og spørge til betydningen af, at tegningen skal forestille en hest. Begge dele ville være at tage barnet alvorligt. Hvis man bare ser tegningen som 'et fint børne-kulturelt udtryk' så holder man barnets engagement ude i en armslængde. Som pædagogisk strategi bliver det nemt til en 'pas-dig-selv-pædagogik'. I virkeligheden er det en mangel på interesse, selvom pædagogen næppe vil forstå det sådan. Den voksne vil nok sige, at det er i

"Altså, sådan var det jo ikke, da jeg var lille og gik på danseskole, hvor jeg lærte polka og vals i overensstemmelse med de traditionelle dannelsesforestillinger; det var et intellektuelt projekt, og der var en stor berøringsangst i forhold til det kropslige og det sanselige."

8 Må man danse moderne i skolen?



FOTOPOLIFOTO

► barnets bedste interesse, og at det skal have lov til at udvikle sig i fred i betydningen på dets egen kulturs præmisser. Men denne kultur er jo netop defineret og bestemt af de voksne, og når man lytter nærmere efter, hvad de giver udtryk for, er der meget lidt, som tyder på, at børn faktisk er interesserede i at blive spærret inde i deres 'egen' kultur,« siger Lotte Broe.

»Den traditionelle dannelsesstærkning kan man kun bruge til at slå børn i hovedet med og sige, at de er for meget. Hvis man skal tænke dannelse i dag, så må man tage udgangspunkt i, at det æstetiske spiller en helt anderledes rolle i dag i dannelsesprocessen. Ikke æstetik som en udvendig kompetence – kunstkendskab osv. – men selve det at være på. At vi dannes gennem 'at være på' vil sige at vi bliver til som individuelle og sociale væsener gennem vores 'op-førsel'. 'Jeg opfører mig, ergo er jeg'. Dannelse handler jo helt grundlæggende om sammenhængen mellem det individuelle og det sociale, og det vil jeg i en moderne sammenhæng lidt sloganagtigt oversætte til, at dannelse må handle om 'at blive sig selv uden være sig selv nok'. Det, som en aktuel dannelsesstærkning må have for øje, er altså egentlig en opførselsans eller en sans for 'for lidt eller for meget af mig'. Dannelsen af den sans må gå gennem de æstetiske, sanselige erfaringer i den mest grundlæggende forstand, for det drejer sig om en kropsligt forankret sanselig fornemmelse for, hvor meget jeg fylder i rummet. Hvor meget man fylder i et rum handler jo ikke kun om legemets afgrænsning,« siger hun.

»Vi mangler at finde ud af, hvad det æstetiske betyder for sammenhængen mellem det individuelle og det fælles i dag. Altså på en moderne social realitets præmisser. Det har man ikke gjort, og det er derfor, at man falder i enten kulturpessimismens forfalds-grøft eller går i individualistisk selvsving. Man tror, at man skal vælge den ene eller den anden model; altså at hvis man skal skabe plads til det fælles, så skal man knægte individualiteten eller omvendt. Man har ikke forstået, at sammenhængen i dag foregår på en helt anden måde. For lærere og pædagoger handler det derfor om at lære at kunne skifte synsvinkel på den opførsel, de bliver konfronteret med. Enten at finde ud af, hvor det individualitetsmarkerende ligger i en given opførsel, eller hvor åbningen ligger mod det sociale,« siger hun.

Flere ritualer

Lotte Broe mener, at en aktuel dannelses-tænkning må prioritere æstetiske erfaringsrum eller 'eksperimentarier', hvor man kan afprøve forskellige iværksættelsesstrategier for individualitetens opførelse. For et par år siden var hun med til at evaluere forsøgsordningen 'Tusindkunst', hvor kunstnere arbejdede sammen med børn, pædagoger og lærere om at integrere arbejdet med kunst og kultur i institutionernes dagligdag i anderledes forløb og metoder. Her blev hun opmærksom på dansen, der både metaforisk og reelt kan opfattes som et bud på et sådant eksperimentarium:

»Altså, sådan var det jo ikke, da jeg var lille og gik på danseskole, hvor jeg lærte polka og vals i overensstemmelse med de traditionelle dannelsesforestillinger; det var et intellektuelt projekt, og der var en stor berøringsangst i forhold til det kropslige og det sanselige. Men den moderne, ekspressive og kreative dans er meget velegnet. Den foregår netop i mellemværendet mellem det individuelle og det fælles. Det er en ritualiseret og ritualiserbar form, hvor der er nogle stærke strukturer samtidig med, at man kan udfolde sig kropsligt og individuelt. Derfor har dansen alle de karakteristika, som et moderne dannelseseksperimentarium bør have ideelt set.«, siger hun.

»Danser gør noget, som de klassiske opdragelses- og uddannelsesformer har det svært med; den appellerer i kraft af kroppens involvering til det enkelte individs selvtematisering samtidig med, at den i kraft af en stærk ritualisering giver individet mulighed for en selvforglemmelse, der også åbner mod det sociale. Ritualer er en stærk form, der tilbyder en vis sikkerhed i en sammenhæng, hvor man helt konkret vil sætte eksistensen på spil gennem kroppens involvering. I ritualer ligger en erfaringsbåret tradition med overleveret viden, som kan guide den enkeltes eksperimenter. Og her er dansen jo bare et eksempel på et dannelseseksperimentarium. I andre kunstformer kan man også fremhæve forskellige dannelsesæstetiske momenter, og man kunne indtage helt andre erfaringsformer som f.eks. håndværksmæssige og terapeutiske i en bredere karakteristik af sanselig erfaringsdannelse.«

»Jeg kunne ønske mig, at man havde ritualiserede

former, hvor man kunne få lov til at sætte sig fysisk-sanseligt på spil, for det er ikke nok med de intellektuelle udfordringer. Dem har vi jo også i ritualiseret form i skolen«, siger hun.

»Det danske lærere tænder på, når de hører om det her, er det sociale curriculum. De savner redskaber til at lære børn sociale færdighedsregler. Men her skal man så passe på, at dansen ikke bliver udsat for den samme nyttetænkning som legen, når man diskuterer 'leg og læring'. I den diskussion er der for tiden en tendens til, at man i stedet for at få åbnet for deltagelsesrum og de sanselige erfaringer får mudret de pædagogiske rationaler ind i hinanden. Legen spændes for en anden vogn. Man tror måske, at man går ind og respekterer børns egen-kultur ved at tage fat i legen og bruge den som indgangsvinkel til det, vi vil med børnene, men det falder mig for brystet, når man for eksempel taler om at høste læringspotentialerne i legen. Jeg ser manden med leen for mig. Jeg siger så ikke, at man bare skal lade børnene lege i fred. Legen er god til at blive klogere på, hvad der foregår i børns universer, og man kan frem for alt få et glimrende indblik i, hvordan der uophørligt forudsættes og skabes en sammenhæng mellem det individuelle og det fælles i børns liv. Men det er tærværdigt at interessere sig for legen med en bagtanke om, at man skal høste et læringspotentiale. Jeg synes, at det er klogt, at lærere og pædagoger er begyndt at interessere sig mere for, hvad de kan lære af hinandens forskellige pædagogiske rationaler og strategier. Men man skal ikke som institutionspædagog overtage lærernes pædagogiske rationaler. Det er meget mere konstruktivt at fastholde en forskel og et spil mellem de forskellige rationaler«, siger Lotte Broe.

Steen Bruun Jensen
sbj@dpu.dk



Lotte Broe

Ph.d.-stipendiat, Institut for pædagogisk antropologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet

I såvel England som Sverige har man årelange erfaringer med den såkaldte 'educational dance' - dansen som fag på skoleskemaet og som fritidstilbud på linje med billedkunst, musik, drama etc. Der både forskes og undervises i dansens potentiale og placering i feltet mellem kunst og pædagogik, og der uddannes egentlige dansepædagoger, som kan varetage undervisningen af børn og unge. Inspireret af disse erfaringer arbejdes der i Danmark på forsøgsbasis med dans i skole og fritid bl.a. inden for rammerne af projekt 'Ung Dansescene' ved den københavnske kulturinstitution Dansescenen samt med pilotprojektet 'Dans i Skolen' i Århus. I dansk sammenhæng er der kun i begrænset omfang iværksat forskning, der kan belyse dansens dannelsesmæssige kvaliteter på baggrund af et kendskab til det konkrete møde mellem professionelle dansere, børn, lærere og pædagoger. Det forsøger Lotte Broe at råde bod på med sit igangværende ph.d.- projekt, der har titlen 'Dannelse og æstetisk sans'.

Et stigende pres på pædagoger er, at de over for omverdenen skal vise og dokumentere, at deres arbejde har en klar betydning, siger Peter Ø. Andersen, lektor ved Institut for pædagogisk sociologi, Danmarks Pædagogiske Universitet. Men det kan være en vanskelig opgave, for der er langt fra teori til praksis.

Pædagoger under forandringspres

* Pædagogens rolle er i disse år udsat for forandringspres. Pædagoger skal i højere grad vise tydelige resultater, de skal evalueres, og ikke mindst skal de tydeliggøre, at deres arbejde er meningsfuldt, ikke blot over for forældre, lærere og børn, men også over for hinanden, andre faggrupper, kommunale repræsentanter, politikere og andre offentlige aktører. Det fortæller Peter Ø. Andersen, lektor ved Institut for Pædagogisk Sociologi, Danmarks Pædagogiske Universitet. Han har i mange år forsket i børnepædagogik og pædagogisk udviklingsarbejde. Blandt andet har han skrevet ph.d. om pædagogers håndtering af deres arbejde og udgav i 2002 bogen 'Pædagogik, udvikling og evaluering'. For ham handler den pædagogiske rolle ikke kun om at gøre det bedste for barnet, men snarere om at indtage en position, der får det pædagogiske arbejde til at danne mening og se fornuftigt ud for alle indgåede parter.

I dag er der ifølge Peter Ø. Andersen større krav til, hvad pædagoger skal præstere på jobbet, blandt andet fordi flere og flere systemaktører, såsom politikere og forskere, spiller en rolle på den pædagogiske scene.

»Pædagoger skal i stigende grad vise, de er det værd, som de er blevet ansat for. Den økonomiske beregning i forhold til, hvad kommuner og institutioner leverer, er en argumentation, som i stigende grad kommer ind over det pædagogiske arbejde, og som betyder, at pædagoger skal kunne vise, at pædagogisk arbejde faktisk betyder noget. Over for sig selv som profession og over for andre professioner skal man kunne vise, hvad det er for nogle typer processer, man iværksætter, og hvad de afstedkommer. Et af de tydeligste pres er kravet om, at pædagoger ikke bare skal legitimere deres virke, men også skal vise, at deres arbejde har en klar betydning, som de skal kunne dokumentere på en sådan måde, at man både inden for professionen og i forhold til både forældre og offentligheden kan vise, 'det, vi gør, medvirker til det og det', siger Peter Ø. Andersen.

Men pædagogers virke er jo ikke et særlig veldefineret arbejdsområde, hvor man kan måle og veje, præcis hvad man gør. Giver det stigende pres

problemer for pædagoger?

»Der er den dobbelthed i det, at man selvfølgelig kan sige, at det altid er udmærket at overveje, hvad det, man foretager sig, fører med sig. Men der ligger også en klar problematik i forhold til forståelsen af det pædagogiske arbejde, hvis man i høj grad begynder at fokusere for ensidigt på, hvilke resultater arbejdet fører med sig.«

Et refleksivt forhold

Selv om pædagogrollen møder forandringspres, er den tæt forbundet med det bestående. Den pædagogiske position sigter nemlig efter at reproducere allerede eksisterende forhold ved at overføre normer, værdier, viden og vaner fra den ene generation til den anden. Ifølge Peter Ø. Andersen er det dog blevet sværere at praktisere denne overføring, fordi forskellen mellem generationerne konstant er i forandring:

»Grundlæggende set handler det om, at der på den ene side er tale om, at pædagogik er en overføring af kulturelle forhold og mentale forestillinger fra en generation til en anden, men at de forhold på den anden side ikke kan overføres umiddelbart, fordi omstændighederne fra den ene generation til den anden ændrer sig dramatisk. Jeg kan for eksempel ikke forvente at overføre alle mine indstillinger til mine børn, fordi det næppe på alle punkter har særlig meget relevans for dem, og fordi de kan en hel masse andet, det vil sige handler ud fra orienteringsmønstre, som jeg ikke altid kan genkende, men som jeg dog kan se, fungerer fint for dem. I og med at den automatik ikke længere bare kan finde sted – altså at man ikke bare kan overføre en række mønstre fra den ene generation til den anden – så skal forholdet blive refleksivt. Og den del af opdragelsen, som nødvendigvis må reflekteres, er tilsyneladende blevet en hel del større, fordi forskellene mellem generationerne hele tiden forandrer sig«, siger Peter Ø. Andersen.

»Det forhold, der tidligere har været meget mere automatisk og har været noget, som har fundet sted mere upåagtet, det er i højere grad nødvendigt at re-

flektere over i dag, netop fordi det ikke giver sig selv. Derfor bliver der en meget stor opmærksomhed omkring det, fordi man hele tiden må spørge: 'hvordan skal jeg forstå barnet', og 'hvordan skal jeg handle over for det'. Det er ikke sikkert, at man har nogen umiddelbar og relevant erfaring og viden at handle ud fra, og har man ikke det, så kan man som teoretiker i realiteten næppe med rimelig sikkerhed påstå, at noget er helt rigtigt. Derfor kan det være ret umuligt at udstikke nogle sikre retningslinjer. Det betyder dog ikke, at det ikke forsøges«, siger han.

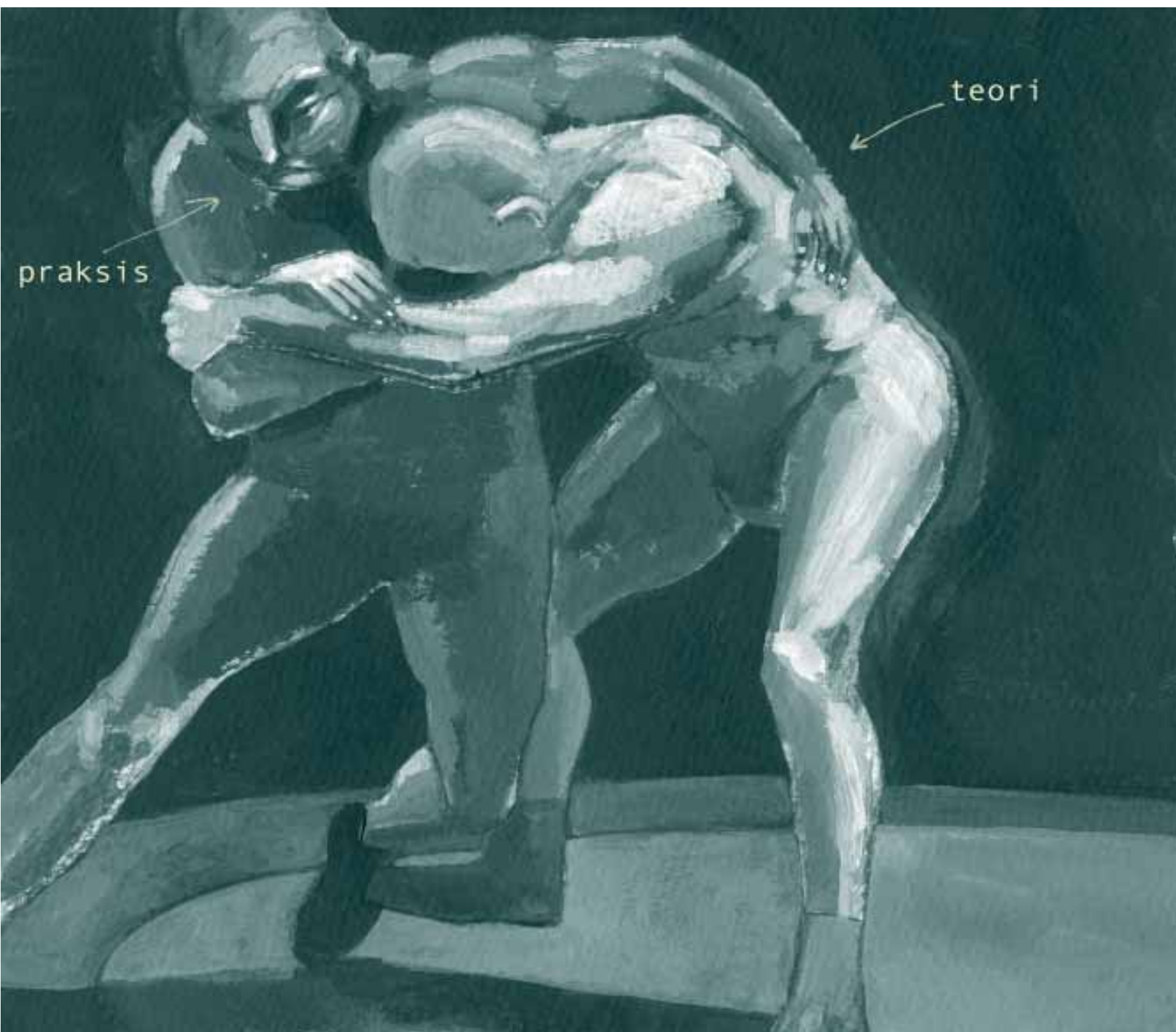
For at illustrere voksnes vanskeligheder med at trække på egne erfaringer henviser Peter Ø. Andersen til den aktuelle debat om børn og mobiltelefoner. Hvordan skal skoler, institutioner, forældre mv. tackle børns begejstring for mobiltelefoner og sms-kommunikation? Hvilke konsekvenser har det at give et 6-årigt barn en mobiltelefon? Her har vi ifølge Peter Ø. Andersen et eksempel på, at voksne ikke kan gå til et fænomen med egne barndoms erfaringer i bagehovedet og derfor må forholde sig refleksivt til fænomenet.

To italesættelser

En ting er dog at tale om, hvordan man bør handle, og hvordan man bør behandle børn. En anden ting er at fungere sammen med børn i den pædagogiske hverdag. Ifølge Peter Ø. Andersen er der i dag en kløft mellem pædagogers praksis og det sprog, som beskriver denne praksis: »Jeg vil mene, der er en systematisk uoverensstemmelse mellem, hvad den pædagogiske virksomhed handler om, sådan som den foregår mellem generationerne, og den måde, den bliver italesat på.«

Hvori består uoverensstemmelsen?

»I stigende grad italesætter man forholdet til børn, som om det ikke er en pædagogisk relation. Man italesætter det, som om det kun er en selvudviklende relation. At børn godt kan det her selv. Det, jeg prøver at fastholde, er, at det ikke kun er de nære relationer, der er tale om. Der er tale om, at alt det, vi foretager os, er en reproduktion af det, vi egentlig allerede gør i forvejen; det er en reproduktion af det bestående.« ▶



praksis

teori

- Ifølge Peter Ø. Andersen er børnepædagogikken i dag domineret af to modsatrettede italesættelser eller diskurser:

»Den ene er en diskurs om 'kompetencebarnet', om 'selvansvarlighed', om 'udvikling', om at 'børn kan mere, end man forventer af dem', 'det er godt, at børn får mulighed for selv at forvalte deres eget liv i så høj grad som muligt'. 'Det nye børnesyn' kan man også lidt sloganagtigt kalde det, men det er nu ikke sikkert, at det er så nyt endda. Det er en meget positiv beskrivelse af barnet, der selv opsøger viden i sin verden, uden at det tilsyneladende i særlig stor udstrækning finder sted i en opdragelsesrelation. Barnet er selv den udførende kraft; den, der tager initiativ, og også har en meget stor del af ansvaret. Den anden italesættelse er den, hvor man taler om, at barnet skal opdrages og stimuleres, og hvor man fokuserer på, at børn skal lære en række målbare resultater. Måske også at det specielt er de svage, det går ud over, hvis ikke der er nogen, der hele tiden sørger for at holde øje med dem og stimulere dem«, siger Peter Ø. Andersen.

Hvilke værdier og tankesæt er de to italesættelser knyttet til?

»Den ene er den positive, og den er både præget af noget romantisk gods og absolut også af noget 'videnskabeligt velbegrunder'. Den anden er den mere bagstræberiske og reaktionære: at vi vil geninstallere forestillingen om den voksne som den, der kan pege vejen ud for børnene, og som kan hjælpe dem med at gå den vej. Men i og med at den voksne nu om dage ikke ved med nogen form for sikkerhed, hvor børn skal gå hen, så er det en position, som ikke længere vil have særlig gode muligheder for at blive realiseret.«

Peter Ø. Andersen mener ikke, de divergerende diskurser har særlig megen indflydelse på den pædagogiske praksis: »Vi kan tale om, om vi skal opdrage på den ene eller på den anden måde, og har gjort det ud fra disse to grundlæggende positioner i 30 år i træk, uden at det egentlig er noget, der flytter sig nogen steder, fordi det har ikke greb om det, det egentlig handler om, nemlig overføring af kultur og livsforståelse fra den ene generation til

den anden og den form for noget nær automatik, der også er i pædagogik. Her er der også tale om reproduktionen af sociale fænomener, som vi ikke med sikkerhed kan påvirke voldsomt meget, og som vi må acceptere, finder sted«, siger han.

Fra teori til praksis

Ifølge Peter Ø. Andersen mangler pædagoger i dag et analytisk og beskrivende fagsprog, blandt andet fordi den pædagogiske teori holder fast i en forekskrivende tradition. Derfor ser han det som en udfordring for såvel pædagoger som pædagoguddannelsen at skabe et sådant sprog og indtage en observerende og beskrivende position:

»Den pædagogiske teori skal ikke blot være forekskrivende. Det er på mange måder pædagoger, der ved bedst, hvad der virker i det praktiske arbejde og i de konkrete situationer. Det, som teorien kan bidrage med, er først og fremmest at forsøge at få pædagoger til at se nogle andre sider af deres arbejde. At vise, der i det pædagogiske arbejde ligger nogle sociale omstændigheder, som på mange måder er det, der styrer pædagogernes hverdag. Men i mange tilfælde vil sådanne teoretiske belysninger ikke opleves som umiddelbare relevante for den enkelte pædagog, fordi den ikke nødvendigvis accepterer de gældende forestillinger om opdragelsens muligheder«, siger han.

I praksis trækker pædagoger og pædagogmedhjælpere i høj grad på deres personlige kompetencer, mener Peter Ø. Andersen. »Grundlaget for, at man kan fungere som pædagog, er, at man har nogle tidlige sociale forudsætninger, som man sætter i spil. Det kan man ikke unddrage sig. Det handler i høj grad om kropslige orienteringer og kropslige fornemmelser – at gøre de rigtige ting på de rigtige måder, fordi det føles rigtigt. Og modsat opmærksomheden omkring hvor det netop ikke føles rigtigt – og dermed anledningen til at overveje, om det er rigtigt.«

Er det noget, man kan lære?

»Ja, man har jo lært det på forskellige måder og i forskellige grader, men der er nok en vis tvivl om, hvordan man kan lære det, hvis man bliver under-

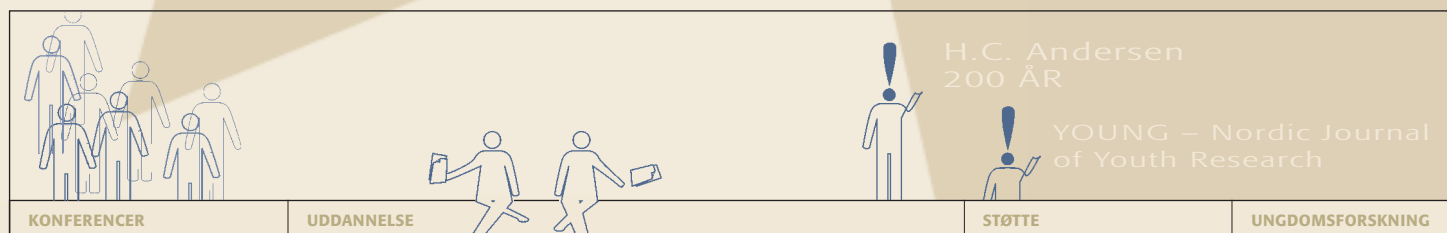


Lektor Peter Ø. Andersen
Institut for pædagogisk sociologi,
Danmarks Pædagogiske Universitet

vist i det. Man skal komme til en grad af erkendelsesmæssige brud i sit liv, før at den undervisning, man har været udsat for, sætter sig som lærdom. Det er først, når nogle af de måder, man plejer at forstå og handle på, bliver sat ud af kraft, at der er en anledning til at lære.«

Ifølge Peter Ø. Andersen er modsætningen mellem teoretisk begribelse og praktisk formåen et nødvendigt forhold, som aldrig kan komme til overensstemmelse. Men pædagoguddannelsen bør stræbe efter at tydeliggøre forskellene mellem teori og praksis: »Hvis man i højere grad understreger forskellene mellem arbejdslogik, eller snarere det praktiske liv, og så en teoretisk og analytisk tilgang, så vil jeg mene, at man kan blive bedre kvalificeret som pædagog til også at forstå, hvad ens arbejde består i i en større sammenhæng, og hvad man kan bruge teori til. Det er mit indtryk, at den største udfordring for pædagoguddannelsen er, at man i højere grad får tydeliggjort forskellen og modsætningerne mellem de forskellige måder at forstå verden på og måderne, man kan arbejde analytisk og teoretisk på.« ▲

Camilla Mehlsen
Asterisk@dpu.dk



Hvad vil det sige at være professionel?

Forskningsprogrammet om professionalisering og ledelse inviterer til en konference, hvor der fokuseres på professioner og deres udvikling under overskriften: Professional Development and Educational Change. Konferencen vil foregå på engelsk og hovedtalerne er professorerne Chris Day (University of Nottingham), Stephen Ball (University of London), Thomas Ziehe (University of Hannover) og Per Fibæk Laursen (Danmarks Pædagogiske Universitet). Konferencen afholdes på DPU den 14. maj 2003. Læs mere på www.dpu.dk/konferencer.

Netværk for dansk handicapforskning

En kreds af danske medlemmer af NNDR (Nordic Network on Disability Research) inviterer til konferencen 'Brugerinformation og forskerintention', der skal være med til at etablere et netværk for dansk handicapforskning og derigennem at fremme og forbedre dansk forskning og udvikling på handicapområdet. Konferencen, der er støttet af Danmarks Pædagogiske Universitet, finder sted torsdag den 3. april kl. 10-17 i Festsalen på DPU. Tilmelding kan ske via den nordiske hjemmeside www.nndr.dk, hvor man også kan finde flere oplysninger om konferencen.

Ny master i medborgerskab

Globalisering, europæisering og multikulturalisering har gjort, at Danmark har fjernet sig fra nationalstatens ideal om en kulturel homogen befolkning, hvor stat, nation, folk, sprog og kultur er sammenfaldende. Og det betyder, at den selvfølgelighed, hvorved man i en lang historisk epoke har defineret sig som dansker, er ved at smuldre.

Det er en af baggrundene for Danmarks første uddannelse i 'Medborgerskab', der fra dette efterår udbydes som masteruddannelse af Danmarks Pædagogiske Universitet i samarbejde med Syddansk Universitet.

»Den tætte sammenhæng mellem en national kultur, et nationalt medborgerskab og et nationalt demokrati, som særligt gør sig gældende i de nordiske lande, er ikke så fast cementeret, som den har været«, siger lektor på Institut for pædagogisk filosofi ved Danmarks Pædagogiske Universitet, Ove Korsgaard, der er en af initiativtagerne til uddannelsen.

»Traditionelt har det at være en god dansker betydet, at man både skulle være en god demokrat og en ægte dansker i kulturel forstand. Det ligger i hele den nationale tænkning, at det kulturelle og det politiske helst skal lappe fuldstændig over hinanden, men den model kommer i vanskeligheder nu.«

»Hvis vi fortsat søger at knytte det politiske og det kulturelle tæt sammen, hvad så med Europa, der består af mange kulturer, og Danmark, hvor den kulturelle mangfoldighed vokser? Skal de nye kulturer, der kommer til, rette sig ind efter en dansk kulturel ramme, eller er vi nødt til at hæve det politiske op til noget, vi kan være fælles om, mens vi lader det kulturelle udfolde sig i sin mangfoldighed?«, spørger Ove Korsgaard.

En pakistansk pige fortalte for nylig Ove Korsgaard, at når hun fortalte danskere, at hun også selv følte sig som dansker, så reagerede de ved at sige: 'Jamen du kan da ikke løbe fra din egen kultur?'

»Pigens pointe var, at det gjorde hun heller ikke. Den måde, hun føler sig som dansker på, er som borger, og så vil hun ellers have lov til at trække på sin egen kulturelle baggrund. Når vi danskere ikke kan forstå det, så er det fordi, vi blander det politiske, det kulturelle og det religiøse sammen i en pærevælling. Det er de størrelser, der skal forstås på nye måder, og det skal klargøres, at vi har med forskellige livsforhold at gøre, når vi taler om de her ting. Det skulle vores uddannelse meget gerne kunne hjælpe til med«, siger Ove Korsgaard.

H.C. Andersen-penge til Center for Børnelitteratur

I forbindelse med den verdensomspændende fejring af H.C. Andersens 200-års fødselsdag i 2005 har 'H.C. Andersen 2005' taget initiativ til et langsigtet undervisningsprojekt, der skal styrke og udvikle undervisningen i og om H.C. Andersen. I den forbindelse har Center for Børnelitteratur modtaget 2,6 millioner kroner til initiativer målrettet folkeskolen.

Centerleder, professor Torben Weinreich siger om samarbejdsaftalen med H.C. Andersen 2005:

"Det er en stor glæde for Center for Børnelitteratur at kunne indgå i dette samarbejde, hvis mål er at skabe det bedst mulige grundlag for folkeskolernes arbejde med H.C. Andersen i perioden op til og omkring fejringen af 200-året for hans fødsel.

Gennem en lang række initiativer og aktiviteter vil centret gøre sit til, at eleverne kommer til at møde forfatteren, hans liv og digtning, herunder den måde han er blevet brugt på nationalt og internationalt."

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik har modtaget 2,1 millioner kroner til forskning i H.C. Andersen som undervisningsemne på det gymnasiale område.

Nyt tidsskrift på DPU

DPU er blevet hjem for et internationalt tidsskrift, 'YOUNG - Nordic Journal of Youth Research', som fra og med 2003 udgives af Sage Publications. Hovedredaktør er islændingen Gestur Gudmundsson, der er tilknyttet DPU's Institut for pædagogisk sociologi som gæsteforfatter.

Tidsskriftet er netop udkommet med et nummer, der byder på fire artikler: Ola Erstad: 'Electracy as empowerment: student activities in learning environments using technology', Rupa Huq: 'From the margins to mainstream? Representations of British Asian youth musical cultural expression from bhangra to Asian underground music', Sven Mørch: 'Youth and education' samt Mette Andersson: 'Immigrant youth and the dynamics of marginalization'.

'Young' udkommer i alt fire gang om året. Yderligere oplysninger: Gestur Gudmundsson, e-mail gestur@dpu.dk.

Reformpædagogik har måske nok spillet en rolle som refleksionskategori i pædagogikken, så længe undervisningen blev udøvet med autoritet og disciplin, og så længe terperi og elevpassivitet var dagens orden, men i dagens skole og uddannelsessystem synes den på grund af sin refleksagtige karakter ikke at kunne levere relevant information, ja, den synes ligefrem at stå i vejen for reflekterede pædagogiske overvejelser over opdragelse, undervisning og læring.

Reformpædagogikkens endeligt?

* Reformpædagogikken betragtes almindeligvis som enten en progressiv kritik af den fremherskende pædagogik, eller som det sted, hvorfra pædagogikken finder grundlaget for sin selvkritik. Tiden synes moden til at overveje, om forskellen progressiv/regressiv er en relevant ledeforskel, når det gælder en skelnen mellem reformpædagogik og pædagogik, eller om reformpædagogikken ved sin refleksagtige – når de vil det ene, så vil vi det andet – reaktion, har udspillet sin rolle.

Reformpædagogik er ikke en ny foreteelse, den opstår i forlængelse af og som konsekvens af, at skolen vinder almen udbredelse i første tredjedel af 1800-tallet. Det er min påstand, at reformpædagogikken fra sine tidligste udformninger i midten af det nittende århundrede har været kendetegnet ved at ville det, som skolen ikke er og heller ikke kan være, hvis den skal kunne udfylde sin funktion.

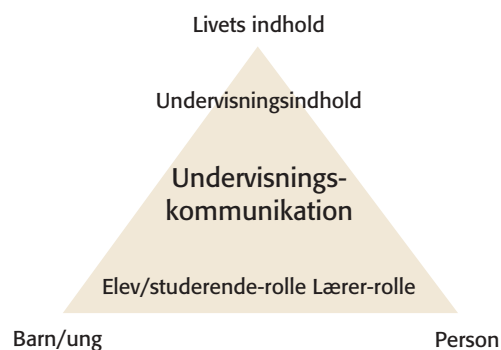
Ved overgangen fra det feudale bonde- og håndværkersamfund til industrisamfundet sættes undervisning og uddannelse i institutionaliseret form på den politiske dagsorden. I Danmark får vi den første skolelov i 1814, og i løbet af den første tredjedel af 1800-tallet får så at sige alle europæiske lande hold på et skolevæsen. Institutionaliseret opdragelse og undervisning blev historisk set netop indført, da samfundene ikke længere kunne forlade sig på den socialisering, der nærmest skete af sig selv, ved at børnene levede med i det daglige liv i familien, landbruget og håndværket. Industrisamfundet satte fokus på undervisning og uddannelse i institutionaliserede rammer.

Ud fra en generel betragtning kan man sige, at reformpædagogikken i dens forskellige udformninger ønsker at bringe den omverden, som skolen ved sin udifferentiering har adskilt og distanceret sig fra, ind i skolen. Skolen bør ifølge reformpædagogikken have mere kontakt med den virkelige verden uden for skolen, og indholdet i undervisningen bør være autentisk og virkelighedsnært. Barnet – reformpædagoger taler helst ikke om elever – skal sættes i centrum for undervisningen, og dets naturlige behov og egne erfaringer skal gives plads i skolen. Læreren skal ikke udfylde en særlig lærerrolle, men være tilstede i samværet med børnene som et helt menneske. Logikken synes kort sagt at være den, at når skolen bliver for meget skole, så må det skoleagtige præg afvejes af det, som ikke er skole.

Men hvad er undervisning? Undervisning er en social foreteelse. Undervisning kan ikke udføres i ensomhed. Forstås det sociale som kommunikation, så kan undervisning defineres som den specielle form for kommunikation, der har til hensigt at forandre individer. At dét er undervisningens intention, indebærer ikke en påstand om, at det altid sker og slet ikke en påstand om, at det sker i den intendede retning. Det er nemlig ikke den undervisningsmæssige kommunikation,

men de enkelte individer, der er bestemmende for, om de ændrer sig eller ej, og hvordan de i givet fald gør det.

Undervisning kan med andre ord betegnes som et socialt system, der afgrænses af en trekants tre sider. Trekanten illustrerer al kommunikations to betingelser, nemlig at kommunikation består af (mindst) to parter, her elev(er) og lærer(e) samt af et indhold. Ved indhold forstås de faglige temaer, som fremstilles i undervisningens kommunikation. Trekanten markerer en grænse mellem et indenfor og et udenfor i forhold til den undervisningsmæssige kommunikation. Det skal dog ikke lede til den misforståelse, at undervisning så består af subjekter, nemlig elever og lærere, der snakker sammen om noget. Undervisning er i denne forståelse kommunikation, og i forhold til kommunikationen er elever og lærere omverden. Med en sådan afgrænsning bliver det muligt at skelne mellem et undervisningens indreperspektiv (selvreference) og et undervisningens ydre perspektiv (fremmedreference).



Eksempelvis er det almindeligt kun at betegne børn som elever, og unge som studerende i den undervisningsmæssige kommunikation. Udenfor, i kommunikationen i undervisningens omverden, omtales de ikke som elever og studerende, men som børn og unge. Tilsvarende for læreren, der udenfor binder en bredere vifte af forventninger til sig som person og for det undervisningsmæssige indhold, der udenfor kan omfatte alle mulige temaer i livets indhold, jævnfør det kendte og traditionsrige motto om ikke at lære for skolen, men for livet, der netop grunder sig i en skelnen mellem skole og liv. Reformpædagogikken er netop kendetegnet ved at ville introducere det, som ikke er skole eller undervisning i skolen og undervisningen. Det er barnet, der skal sættes i centrum for un-



Af professor Jens Rasmussen, Institut for pædagogisk sociologi, DPU

dervisningen, læreren skal fremstå som et helt menneske og indholdet skal, som nævnt, være livets indhold.

Reformpædagogik har til alle tider søgt enten helt at afskaffe skolen, så børnene kunne lære det, de måtte have brug for, i verden uden for skolen, eller at gøre skolen mere lig den verden, der er uden for skolen. Nyere eksempler på det første er Nils Christies bog 'Hvis skolen ikke fantes' fra 1971 og Ivan Illichs bog 'Det skoleløse samfund' fra 1972. Hertil kommer i disse år ideen om mesterlære som situeret læring, der er stærkt kritisk over for skolastisk, det vil sige skolemæssig, undervisning, og som slår til lyd for læring i sociale praksisfællesskaber, sådan som det kendes fra tiden før undervisningens institutionalisering. Man kan her tale om reformpædagogik orienteret mod det førmoderne.

Den fremherskende form for reformpædagogik har i det seneste kvarte århundrede været orienteret mod erfaringspædagogik og denne pædagogiks ideer om, at undervisning skal tage sit udgangspunkt i elevens egne erfaringer og behov. En af de fremtrædende skikkelser i denne reformpædagogiske bølge var den tyske sociolog Oskar Negt. Negt var – helt i tråd med den reformpædagogiske logik – kritisk over for skolens adskillelse fra det omgivende samfund. Han sammenlignede således skolen med en 'ghetto' eller en 'ø-tilværelse', og han slog til lyd for, at denne 'ghettokarakter' måtte ophæves gennem udvikling af en nær forbindelse mellem skolens læreprocesser (reformpædagoger anvender helst ikke ordet undervisning) og livet uden for skolen, og ved at læreprocessernes form i skolen knyttes til de iagttagelses- og tilegnelsesformer, som i særlig grad kendetegner børns måde at lære på. En anden prominent skikkelse i denne bølge var den tyske pædagog Thomas Ziehe, der helt på linie med denne tankegang blandt andet pegede på, at undervisningen i skolen burde tilrettelægges sådan, at børnene (ikke eleverne) kunne forbinde undervisningstilbuddet med situationer, de selv har erfaringer fra uden for skolen. Der er her tale om en moderne antropocentrisk orienteret reformpædagogik, der har som sit ønske at sætte barnet i centrum. Denne orientering kommer i disse år blandt andet til udtryk i antropologisk inspireret forskning i børnekultur med det særlige sigte at identificere et ægte børneperspektiv. Det sker ud fra en forestilling om, at den konkrete pædagogik så kan udformes på grundlag af et kontinuerligt kendskab til børnelivet.

Forskellen mellem reformpædagogik og pædagogik er en asymmetrisk forskel, der som andre asymmetriske forskelle er kendetegnet ved at angive en retning, nemlig en retning mod det ønskede, det bedre, det foretrukne, og ved at den foretrukne side gøres til norm for de videre bestræbelser: eleverfaringer eller faglighed, læring eller undervisning, personlighed eller (lærer)rolle, det ægte barn

eller (elev)rolle. Sådanne forskelle er garanteret varighed, man kan nemlig til stadhed holde en diskussion åben om, om det nu er den ene eller den anden side, der skal veje tungest. I praksis er det vel almindeligst, at resultatet bliver et eller andet midt imellem, så selv om det ikke var meningen med at styre efter idealet, at resultatet skulle blive middelmådigt, så kan man måske sige, at det er al styrings skæbne. Men man kan jo ikke have et sådant middelniveau som ideal. Idealer eller værdier, som det hedder i dag, vil altid søge opad. Netop dette, at idealer og værdier har denne karakter, garanterer deres varighed, også selvom der kan iagttages forbedringer, for disse forbedringer er jo blot middeltilstande, ikke idealtilstande. Det begrundes asymmetriske forskelles Sisyfos-agtige karakter.

Risikoen er imidlertid, at diskursen ikke rokker sig ud af stedet, og hvad værre er, så forhindrer asymmetriske forskelle ved deres enten/eller-appeal os i at tænke skole og undervisning på en analytisk måde, der er på højde med et moderne, komplekst videnssamfunds problemstillinger. Den evige diskussion af konkurrerende normer og idealers respektive fortræffelighed koncentrerer al – eller i alt fald al for megen – opmærksomhed om undervisningens normative aspekt og lader de spørgsmål, der drejer sig om, hvordan opdragelse og undervisning overhovedet er mulig under forskellige betingelser, så som elevernes aktuelle habitus, skolens organisering, klassekvotienter, lærerallokering osv. osv., som jo kunne være anderledes, stå mere eller mindre ubesvarede hen eller overladt til teknokraters fikse fix. Det reformpædagogiske ideal om at gøre skole og undervisning til det, skole og undervisning ikke er, og ikke kan være, stiller sig i vejen for videnskabeligt orienterede, analytiske overvejelser over skolens og undervisningens muligheder og begrænsninger: hvad kan undervisning, og hvad kan den ikke, hvad egner særlige undervisningsformer sig i særlig grad til, og hvad egner de sig ikke til, hvilke undervisnings- og organisationsformer stimulerer særligt forskellige faser i elevernes eller de studerendes læring, etc.

Reformpædagogik har måske nok spillet en rolle som refleksionskategori i pædagogikken, så længe undervisningen blev udøvet med autoritet og disciplin, og så længe terperi og elevpassivitet var dagens orden, men i dagens skole og uddannelsessystem synes den på grund af sin refleksagtige karakter ikke at kunne levere relevant information, ja, den synes ligefrem at stå i vejen for reflekterede pædagogiske overvejelser over opdragelse, undervisning og læring. Hertil er der brug for refleksionskategorier, som ikke afviser opdragelse og undervisning som intenderede arrangementer, men som bidrager med information til forståelsen af undervisningens kompleksitet, og mulighederne for reduktion af denne kompleksitet. Sådanne refleksionskategorier findes snarere i en videnskabeligt baseret pædagogik end i en normativt baseret pædagogik. ▲



FOTO: POLIFOTO

Afdannelse

En ny gymnasiereform er undervejs, og gymnasirektorerne har derfor foreslået et nyt fag: Kulturfag. Ifølge lektor Anne-Marie Eggert Olsen fra Institut for pædagogisk filosofi ved Danmarks Pædagogiske Universitet risikerer rektorerne forslag om et kulturfag at afdanne eleverne yderligere.

* En ny gymnasie- og dannelsesreform er undervejs. Det første udspil til reformen har Undervisningsminister Ulla Tørnæs sendt til debat i Folketinget. Landets gymnasirektorer har også ønsket til reformen. Et af ønskerne er, at et nyt fag – 'Kulturfag' – kommer på skoleskemaet.

Kulturfag skal samle fag som oldtidskundskab, latin, religion og filosofi. Men også inddrage nye områder som antropologi, idé- og kunsthistorie – ja endog trække på assyriologi, arkæologi, arabisk og eskimologi. Religion og etik skal spille en helt central rolle i det nye fag. Og ifølge en af penneførerne bag forslaget, rektor for Aurehøj Amtsgymnasium i Gentofte, Marianne Zibrandtsen, så skal kulturfag være et obligatorisk fag, der svæver over de andre fag, og som først og fremmest giver eleverne en kulturhistorisk basisviden, så de får et forståelses- og indlevelsesmæssigt beredskab. Samt et metodisk greb om tekster fra de kulturer og religioner, der ligger til grund for det samfund, vi lever i i dag.

Denne indholdsdeklaration af det nye fag kan man læse sig til i Weekendavisen 17.-23. januar 2003. Her står også, at kulturfag skal være med til at råde bod på de unges savn af dannelse. Asterisk har bedt lektor og Platon-ekspert Anne-Marie Eggert Olsen fra Institut for pædagogisk filosofi ved Danmarks Pædagogiske Universitet vurdere nogle af de første formuleringer fra rektorerne af det nye fag.

Kulturfag er ikke et fag

»Rektorerne forslag om et kulturfag er et udtryk for, at de mener, at gymnasiedannelsen mangler noget.

Deri er jeg enig. Gennem de sidste par årtier er vi blevet afdannet i forhold til vores indsigt i historie og tradition. Og afdannetheden bliver særlig tydelig, når vi møder mennesker med en anden og mere reflekteret viden om egen tradition og kulturbaggrund. Det kalder på, at noget må gøres. Så intentionen bag gymnasirektorerne forslag er god nok, men jeg er ikke sikker på, at effekten af kulturfag står mål med hensigten. Måske tværtimod«, siger Anne-Marie Eggert Olsen og forklarer:

»At beskrive kulturfag som et fag, der svæver over andre fag, er begrebsligt set noget sludder. Der kommer ikke et fag ud af at samle andre fag under sig. Idéen om at have en faglig identitet, men ikke at hente identiteten i specifik faglighed, er at modsige sig selv. Faglighed er knyttet til at specificere og afgrænse viden. Der er ikke noget, der hedder at være vidende i al almindelighed. Du bestiller jo heller ikke en håndværker i al almindelighed, men en elektriker, en blikkenslager, en rør lægger eller hvad der nu konkret måtte være brug for. Et vidende menneske er karakteriseret ved to forhold. Det ene er, at vedkommende kan begrunde sin specifikke viden. Og det andet forhold er at kunne lære netop denne viden fra sig. Det er en kombination af en teoretisk og pædagogisk viden, der karakteriserer en fagperson.«

Ingen faglig tyngde, ingen sammenhæng

»Gennem hele Platons forfatterskab var fagbegrebet centralt. Platon diskuterer blandt andet om retorik er et fag, og han når frem til, at retorik ikke lever op til

kriterierne for en fagviden, fordi man kan tale om hvadsomhelst; den er ren færdighed. Men det samme gælder på sin vis også filosofi, hvor man kan tænke over hvadsomhelst. Den bliver således til ren refleksion. Den paradoksale konklusion er, at filosofi, der ubestrideligt er en slags viden, både er et fag og ikke noget fag. Med Platons diskussion in mente tror jeg, at et kulturfag, der består af flere fag, vil støde på de principielt samme problemer, som Platon var optaget af«, siger Anne-Marie Eggert Olsen og begynder at pinde nogle af problemerne ud:

»Det er meget vanskeligt at forestille sig, hvordan man vil finde kvalificerede lærerkræfter til faget, da ingen lærere har en relevant faglighed i alle de fag, kulturfag skal rumme. Kulturfag lægger op til, at lærerne skal være præcis så tværfaglige, at de ingen faglighed bestrider. Og for eleverne betyder det, at faget mest af alt kommer til at handle om deres retoriske evner for at fremstille en hvilken som helst sag ukritisk og uden faglig tyngde. Det vil ikke være overraskende, når lærerne heller ikke har den.«

Men er elevernes veltalendehed ikke også dannelse. Det mener Anne-Marie Eggert Olsen ikke:

»Platon mente, at filosofisk dannelse, det vil sige dannelse af det vise menneske, forudsatte karakteropdragelse, en teoretisk-faglig uddannelse og 15 års virksomhed i statens/samfundets tjeneste. Først herefter kom den filosofiske dannelse ind i billedet. Platons recept for dannelse af vise mennesker har ikke direkte overførselsværdi til et moderne samfund. Men hovedpointen er stadig god; at sammenhængen, filosofien som 'overfag' om man vil, kommer til

sidst og præcist forudsætter, at der forud er gået specifikke dannelsesforløb. Kulturfag skal skabe sammenhæng, men jeg er ikke overbevist om, at der er sørget tilstrækkeligt for, at der er fagligheder at hænge sammen. Men måske er en skjult dagsorden, at man ikke anser disse fagligheder for særligt samfundsøkonomisk nyttige. Og at man ved at afsvække de humanistiske fag sørger for, at så få som muligt vil studere videre på humanistiske retninger på universitetet. Hvis man derimod vil have tænkende mennesker – og også mener, at tænkende mennesker kan være nyttige – så er en bedre idé end et kulturfag at give eleverne frirum til at tænke ind mellem centrale fagligheder. Almendannelse handler faktisk om at få tid og lejlighed til at tænke sådan. Almendannelse kan være et aspekt af det enkelte fag. Det ville jeg foretrække. Men det kan også være en selvstændig enhed på skoleskemaet. Hvis vi gerne vil have sådan én, så har vi allerede et navn for en 2500 år gammel disciplin i at tænke på tværs, mellem og over de enkelte fagligheder. Navnet er filosofi.«

TV-dannelse

I Weekendavisen 17.-23. januar 2003 står, at gymnasierektorernes krav til kulturfaget er, at »det skal give eleverne trædesten. Nogle intellektuelle redskaber – som for eksempel bare det at kende forskellen mellem nytte- og pligtetik – så de kan klare det store identitetsprojekt, som moderne ungdoms- og samfundsliv kræver af dem.« Og en af rektorerne, Marianne Zibrandtsen, er citeret for, at sige, at elever ikke ved, »hvor for eksempel forfattere og begivenheder

ligger på en tidslinje«, og det kræver at eleverne for eksempel »skal have store koryfæer som Newton og Curie på plads i naturhistorien«.

Begrebsanalytikerens Anne-Marie Eggert Olsen tager igen rektorerne på ordet. Hør lige her:

»Idéen om fag som trædesten og intellektuelle redskaber er en stærk metafor. Trædesten er sikre og fast forankrede øer, som man lægger bag sig på vej mod målet. Det betyder, at de fag kulturfag samler under sig, ikke er noget mål i sig selv, men alene midler for noget andet. Metaforen trædesten som karakteristisk af kulturfag er revolutionerende i forhold til en lang tradition for at se på viden som et mål i sig selv, og udtryk for et sørgeligt syn på viden. Viden, som alene giver mening som middel til noget andet, er ikke særlig efterstræbelsesværdig. Det skulle gerne være sådan, at en gymnasieelev får mulighed for at arbejde med noget, der er et mål i sig selv«, siger Anne-Marie Eggert Olsen og fortsætter:

»Det er heller ikke og har aldrig været dannelse at få personer eller begivenheder sat på plads på en tidslinje. Det er at lagre data. Det er noget du kan lære, og derefter lægge bag dig, glemme det. Leksikal lagerviden kan være meget nyttig, specielt hvis du gør dig forhåbninger om at deltage med succes i 'Hvem vil være millionær?'. Men dannelse er ikke en udvortes paratviden. Dannelse er noget, der sker med dig. Dannelse er en irreversibel proces. Den udannede vil afsløre sig ved at mene, at Newton var grønlandser eller levede i antikken. Så vidt rækker – og det er ikke særlig vidtrækkende – vigtigheden af paratviden for dannelsen. For dannelse er overord-

net at anlægge et alment reflekteret perspektiv på princippet et hvilket som helst sagsforhold. Det vil sige, at det i virkeligheden drejer sig om at opøve en dømmekraft, der blandt andet forhindrer uklog brug af begivenheder og data. Dannelse er måske nok som slutprodukt uafhængig af specifik faglighed, men den kommer altså ikke i stand uafhængigt af specifik faglighed. Men faglig viden er altså heller ikke viden, hvis den er ureflekteret.« ▲

Claus Holm
clho@dpu.dk



Lektor Anne-Marie Eggert Olsen
Institut for pædagogisk filosofi ved
Danmarks Pædagogiske Universitet

Du skal udvikle dig personligt gennem dit job. Hvis du ikke har andre ambitioner end bare at passe dit arbejde, så vil du sikkert heller ikke noget med dit liv, og så må du hellere finde et andet sted at være. Virksomheden leder nemlig ikke kun efter den gode medarbejder. Den vil have det gode menneske. Interview med Kirsten Marie Bovbjerg, forfatter til bogen 'Følsomhedens etik' og adjunkt ved Institut for pædagogisk sociologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet.

Fra kontrakt til pagt – fra pligt til kald

* Under dække af en ny følsomhed vokser kravene til virksomhedernes medarbejdere: Du skal udvikle dig, du skal engagere dig, du skal tage ansvar, du skal føle dig kaldet. Langt hen ad vejen finder medarbejderne kravene rimelige – og endda ønskelige. Alligevel er der måske grund til at rejse spørgsmålet, om de nye krav ikke fører til stress og udbrændthed.

Siden slutningen af 80'erne er mange medarbejdere i det private erhvervsliv sendt på kurser i personlig udvikling inspireret af erhvervspsykologi og af New Age, eksempelvis NLP (Neurolingvistisk Programmering), astrologi, meditation og hypnose. Alternative fænomener, der af virksomhederne betragtes som nyttige for noget så rationelt som en positiv bundlinje, og på den anden side går fint i spænd med medarbejdernes – fortrinsvis fra den pæne middelklasse – interesse for selvudvikling og selvindsigt. Altså tilsyneladende et lykkeligt interessefællesskab.

Moderne management har religiøse træk, hævder Kirsten Marie Bovbjerg i sin bog *Følsomhedens etik*, der udkom i 2001. Det er en religiøsitet med en forestilling om at arbejde med sin person ved bevidste og ubevidste processer. Tendensen breder sig overalt i samfundet – i det offentlige, i fagbevægelsen og i folkeskolen med dens forestillinger om 'ansvar for egen læring'. Dermed gør bogen op med den forestilling, at de moderne samfund skulle have befriet sig fra religiøse forestillinger. Kirsten Marie Bovbjerg viser med udgangspunkt i Max Webers studier i protestantisk etik og den franske filosof Michel Gauchets religionsstudier, at der i nyere managementstudier er ved at blive skabt en ny arbejdsmoral eller en 'følsomhedens etik', som hun kalder den. Kirsten Marie Bovbjerg mener, at en påkaldelse af den enkeltes interesse for selvrealisering er grundlaget for virksomhedernes forsøg på at disciplinere medarbejderne, så de oplever en kaldsrelation til arbejdet og indgår en pagt med virksomheden.

Ingen er imod udvikling

»Jeg begyndte at interessere mig for det her i slutningen af 80'erne, hvor der var meget fremme om

astrologi og grafologi i virksomhederne, og hvor lederne blandt andet kom på kanindræberkurser. Det var interessant at finde det religiøse træk i erhvervslivet, som vi ellers er vant til at se som rationelt og med en praksis baseret på økonomisk kalkulerings. Var det muligt at finde en indre logik i denne udvikling? Den moderne religiøsitet er knyttet til udviklingen af det indre i højere grad end mod en hinsides gud, men der er en religiøs påkaldelse til at udvikle sig og blive et bedre menneske og lære sig selv bedre at kende. Det falder sammen med retninger inden for moderne management, hvor man forestiller sig, at en konstant udvikling vil føre til et nyt bevidsthedsniveau, for eksempel Maslows idé om et selvrealiserende niveau.«, siger Kirsten Marie Bovbjerg

»NLP-kurserne var nogle af de mest salonfæhige i slutningen af 1990'erne. På den ene side interesserede NLP sig for medarbejdernes velbefindende på den måde, at den lærte dem at lytte og finde svarene i sig selv. På den anden side skulle de jo helst ikke komme frem til hvad som helst, men helst til det som virksomheden ville. Kurserne blev fra starten betragtet som et frynsegode – man ville det gerne, det blev medarbejderens eget projekt. Men inden for NLP skal man hele tiden være villig til at opgive det, man tror på, og tage nogle nye overbevisninger til sig. Og det er begrænset, hvor mange gange man kan tage nye vise sten til sig, som man skal leve efter, før man begynder at overveje, hvad det egentlig er for noget.«, siger hun.

I dag er 'værdibaseret ledelse', 'det udviklende arbejde' og 'den lærende organisation' eksempler på ledelsesformer, der tilskynder til personlig udvikling, og som er meget svære at diskutere, for hvem kan være imod personlig udvikling?

»Dagens virksomheder forpligter sig på den fulde udvikling af hver enkelt – både med hensyn til kompetencer og det personlige. Man skal frigøre sig, man skal udvikle sig, og man skal arbejde med sine mentale modeller og tænke over, hvordan man i virkeligheden har det. Men samtidig med at man får lov til at udvikle sig, giver man sin loyalitet til virksomheden. Man indgår en pagt, der fjerner interesse-

sætninger, og det gør, at det bliver svært at forhandle arbejdsvilkår, for 'vi vil det samme'. Man sætter sin forhandlingsevne over styr. Man kan ikke tale arbejdstid, man kan ikke tale løn, arbejdet bliver et mål i sig selv, for det er dér, man udvikler sig«, siger hun.

»Det antages at alle menneskers højeste mål er at udvikle sig. Og det ligger der en bestemt etisk indstilling i. Det er det, jeg kalder 'følsomhedens etik'. Der ligger en moralsk forpligtelse i udviklingen, som man har svært ved at sige nej til. De, der vil udvikle sig, er dem, der har de moralske gode egenskaber og både er altruistiske og humoristiske, som eksempelvis Maslow beskriver det. Det bliver altså ikke bare den gode medarbejder man søger, men det gode menneske. Og derved bliver det en moralsk forpligtelse, der ligger langt ud over, hvad man ellers forestiller sig, at arbejdslivet er. Udvikling er altid et plusord. Det er den uigendrivelige positive retorik på det her område«, siger hun.

Gør jeg det godt nok?

Ikke desto mindre findes der stadig interessemod-sætninger på arbejdsmarkedet, og spørgsmålet er så, hvordan man tackler dem?

»Det er et paradoks, at fagbevægelsen er gået med på den her bølge, for denne fokusering på den enkelte er med til at sætte fællesskabet over styr. Men jeg tror ikke, at fagbevægelsen har været opmærksom på, at der er flere sider af det her. Og det med at tale om fællesskab og solidaritet er jo også blevet så forældet, at man næsten ikke orker at høre mere«, siger Kirsten Marie Bovbjerg.

»Nogle af mine informanter siger, at når man taler værdiledelse i en virksomhed, så bør enhver fagforeningsmand være på vagt, for her er tale om et bedrag. Folk tror, at værdiledelse er noget, der er varmt og kærligt og noget med at tage sig af hinanden. Men det er i virkeligheden meget mere hårdt end at tale om pengene. Pengene kan man forholde sig til. Hvis en medarbejder bliver fyret, fordi man ikke har råd til at beholde ham, så er det til at have med at gøre. Men hvis man bliver fyret i en kultur, hvor man tror man tager sig af hinanden, så tager folk det me-



Hvem tør i dag sige, at jobbet handler om at komme hurtigst muligt hjem?

get hårdt. De har jo solgt deres sjæl til virksomheden.»

»Når man taler med moderne mellemledere, så siger de, at de ikke vil have de medarbejdere, der går på arbejde af sur pligt. De vil have dem, der kommer af lyst og føler sig kaldet til arbejdet. Det er idealet for den moderne arbejdstager. Men det betyder også, at den enkelte står alene over for virksomheden.«, siger hun.

»Det er fristende at se det her fænomen i sammenhæng med den øgede stress og udbændthed på arbejdsmarkedet. Det er paradoksalt, at medarbejderne tager på kurser, fordi de skal blive mere effektive, tage ansvar og have mere styr på deres liv og hvordan de organiserer sig, men at de tilsyneladende bliver mere og mere udbændte og stressede. Og derfor må man spørge, om den her vej er løsningen på problemet eller om den skaber problemet?«, siger hun

»Medarbejderne bliver usikre: Hvad forventes det, at jeg præsterer? Gør jeg det rigtige, er jeg den rigtige? Laver jeg mit arbejde rigtigt? Kunne jeg udvikle mig mere? Kunne jeg bruge min tid bedre? Den konstante refleksion giver et pres. Der er en stor gruppe af mennesker, som normalt bliver opfattet som privilegerede med gode jobs osv., men som i virkeligheden har fået forringet deres arbejdsvilkår, fordi det er svært at forhandle: Hvad består mit arbejde i? Hvornår har jeg fri, og hvornår kan man ikke sætte en finger på mit arbejde?«

Øget overvågning

»Det har også ligget i tiden, at man ved at lave teams kunne gøre medarbejderen mere engageret og løse både arbejdsmiljøproblemer og for megen sygdom på arbejdspladsen. Ansvar for opgaverne bliver uddelegeret, og det er også med til at få folk til at arbejde mere og mere engageret. Man får uddelegeret ansvaret for opgaverne, men deres størrelse og den tid, man vil bruge på dem, er ikke til forhandling; 'det er op til dig, du må bruge den tid, der skal bruges, det er dit ansvar'. Det bliver svært at forhandle arbejdstid og arbejdsopgavernes omfang. Når medarbejderne har lært at lede sig selv, og har fundet motivationen i sig selv, så finder de også ud af, at så er der ikke nogen at forhandle med. For eksempel har mange skolelærere oplevet, at de presser hinanden og kommer til at arbejde alt for mange timer i perioder. Og hvis de så henvender sig til fagforeningen, får de at vide, at den ikke kan gøre noget, hvis det ikke er pålagt arbejde. Lærerne pålægger sig selv at arbejde over. Dermed har de sat deres forhandlingsmulighed ud af kraft«, siger Kirsten Marie Bovbjerg.

»Endnu et paradoks er, at selvom man fokuserer så meget på det enkelte individ, der skal ansvarliggøres for sit eget arbejde og finde motivationen i sig selv, så er der større og større fokus på overvågning. Folk føler sig jo kontrollerede og overvågede som aldrig før, fordi de hele tiden skal opgive, hvad de har lavet og hvad de vil lave, og hvor de er på vej hen. De er hele tiden i en evalueringssfase, som er en del af den her refleksionstankegang. Det indebærer samtidig, at medarbejdernes ansvar for eget arbejde ikke får hierarkierne til at forsvinde. Det gør dem mere utydelige, men ledelsesretten er tilsyneladende uforandret«, siger hun.

Hvor tilskyndelsen til selvudvikling fra starten gjaldt medarbejdere på lederniveau, gælder det nu efterhånden hele arbejdsmarkedet. Retten til selvudvikling er blevet almengjort. Man kan ikke trække sig tilbage fra verden.

»Man legitimerer sig selv ved at sige, at man er på vej. Det ligger både i handlingsplanerne for sociale klienter og selvevalueringer for skolebørn. Jeg arbejder nu med evalueringer af væresteder for unge, og med hjemløse sindslidende og misbrugere. Det er meget interessant at prøve at sammenholde disse to områder. Der er ikke tvivl om, at det sociale arbejde og den offentlige sektor i stigende grad bliver influeret af de her ting. Tiltagene over for de marginaliserede grupper baserer sig på noget af den her tænkning. De skal udvikle sig, de skal flytte sig, de skal forandre sig.«

»Den her interesse for selvudvikling er jo ikke noget, som virksomhederne bare har fundet på. Det er en interesse, som går meget godt i spænd med mo-



Adjunkt Kirsten Marie Bovbjerg
Institut for pædagogisk sociologi ved
Danmarks Pædagogiske Universitet

derne menneskers forestillinger om, hvad meningen med livet er – altså at udvikle sig og få større viden om sig selv – så det bliver svært at vende tilbage til den måde, tingene var på før. Men forhåbentlig kan man genindføre forhandlingsmuligheden, så man åbner for nogle ledelsesformer, som medarbejderne synes, at de kan være med til«, siger Kirsten Marie Bovbjerg. ▲

Steen Bruun Jensen
sbj@dpu.dk

Danmarks
The Danish **Pædagogiske Universitet**
University of Education



www.dpu.dk
www.dpu.dk/uddannelser

Kandidatuddannelser september 2003

Pædagogisk psykologi
Pædagogisk sociologi
Pædagogisk antropologi
Pædagogisk filosofi
Generel pædagogik
Didaktik: dansk eller matematik

Masteruddannelser september 2003

Voksenuddannelse
Sundhedspædagogik
Pædagogisk IT
IKT og læring
Professionsudvikling
Medborgerskab
Specialpædagogik
Danskfagets didaktik
Børne- og ungdomskultur

Ansøgningsfrister

Kandidatuddannelser: 1. juli 2003
Masteruddannelser: 1. juni 2003

Du kan læse mere på
www.dpu.dk/uddannelser
eller kontakte Studiekontoret:
T: 3969 6633, E: studiekontoret@dpu.dk.

Engle har ikke et bestemt køn. Mennesker har. Menneskets krop giver os syn for sagn, og viser os den nøgne sandhed om det enkelte menneskes køn. Og dog. Professor, dr. phil. Dorte Marie Søndergaard fra Institut for pædagogisk psykologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet sår tvivl om det kun er engles køn, det er svært at bestemme entydigt, og om det er så frugtbart at ville bestemme sig for sande måder at være hanlig eller hunlig på.

Englekøn

* Hvilket køn har en engel? Svært at svare på, og måske også uinteressant at få svar på, ikke mindst hvis man tilfældigvis er en engel. Anderledes let forekommer det at bestemme et jordisk væsens køn som kvinde eller mand. Her på jord er der syn for sagn, sandheden viser sig for os, når vi kaster et blik på kroppen. Men hvorfor er vi jordiske væsener overhovedet så optaget af at bestemme menneskers sande køn? Eller kort sagt: Har vi i sandhed brug for et sandt køn? Filosofen Michel Foucault stiller i 1978 dette spørgsmål i indledning til bogen 'Af en Hermafrodits erindringer'. Og ikke alene svarer Foucault ja til spørgsmålet, hans ja er også et ja på vegne af de moderne vestlige samfund.

Ifølge Foucault er hermafroditens, Herculine Barbins, erindringer et konkret eksempel og et vidnesbyrd om et historisk skift i samfundets syn på køn. I middelalderen og renæssancen var der enighed om, at hermafroditter havde to køn, to sandheder. I praksis gav man dem dog ved dåben et køn, men når hermafroditten nåede skelsår og alder, så måtte de frit bestemme, om de fortsat ønskede at tilhøre det køn, der var blevet dem tildelt. Med oplysningstiden ændrede det sig. Fremkomsten af de biologiske teorier om seksualiteten, de juridiske individbegreber og de moderne staters kontrolformer førte til en forkastelse af tanken om en blanding af de to køn i en og samme krop. Det vil sige til en indskrænkning af usikre menneskers frie valg til fordel for en biologisk diagnosticering af det sande køn.

Asterisk har spurgt kønsforsker professor Dorte Marie Søndergaard ved Institut for pædagogisk psykologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet om, hvordan hun mener en moderne bestemmelse af sandheden om køn sker: Er vi fri af biologien og kan vi vælge selv – og næsten som en engel måske lade være med at vælge en bestemt sandhed om vores køn?

Den formbare krop

»Den biologiske bestemmelse af køn er meget benærende, ikke mindst fordi den er simpel og nem, og vi er vant til at tænke køn i biologisk-kropslige baner. Jeg påstår da heller ikke, at de biologiske kønsforskelle ikke eksisterer, men det interessante er, hvordan de eksisterer og hvor stor betydning, vi giver dem. Jeg kritiserer den kortslutning, der opstår, når vi ud fra kønnenes forskellige kroppe udtaler os om, hvordan et menneske så i sandhed er, alene ved biologisk set at være kvinde eller mand. Mennesket er alt for komplekst til, at man kan slutte direkte fra biologi til sociale og identitetsmæssige udtryk.«

»Jeg ser kønsidentiteter som kulturelle konstruktioner. Konstruktionerne skabes hele tiden gennem de måder, vi med sproget udtrykker mandlighed og kvindelighed, og i det hele taget konstrueres køn gennem alskens handleformer. Tænk for eksempel på, hvordan de genstande vi gør brug af i vores hverdag, er maskuliniserede og feminiserede. For eksempel tænkes i selve designprocessen af en bor-maskine i mandlig appeal, og tilsvarende er kvindelig appeal tænkt ind i designet af en håndmixer. Krop og kropsbrug former sig efter de dominerende kulturelle konstruktioner af køn. Kinesiske kvinders opbinding af fødderne er et gammelkendt ekstremt eksempel, mens et nyt og nutidigt eksempel er den voksende brug af plastickirurgi.«

»I opvæksten formes den biologiske krop efter hvilke sociale rum, der har været åbne eller lukkede for de enkelte individer. Man lærer for eksempel at 'kropsperforme' mandligt eller kvindeligt ved at over- eller underspænde muskelgrupper forskelligt. Når man taler med mennesker, der har skiftet køn, kan man høre hvor stort et besvær, det er at opøve muskelgrupper, der ikke har været en del af deres tidligere sociale køn. Tidligere mænd har som kvinder problemer med de muskler på inderlårerne, der

skal samle benene. De har problemer med at holde armene inde ved kroppen. Kvinder kan omvendt opleve problemer med at spænde lægmusklerne og overspænde ballerne på den mandlig vis.«

Men peger disse problemer ikke netop på, at der er biologiske grænser for en social konstruktion af køn?

»Vi er født med biologisk forskellige kroppe og disse forskelle udgør tegn i kulturen for, hvordan der skal formes videre på disse kroppe. På forhånd er det ikke givet, hvor man skal afgrænse betydning af biologiske forskelle fra sociale eller identitetsmæssige forskelle. Det er ikke muligt én gang for alle at sige, at her begynder og her slutter betydningen af biologisk set at være kvinde og mand, og herefter er resten af identitetsdannelsen så et spørgsmål om de sociale opvækstvilkår. At sætte grænser mellem det biologiske og det sociale er i sig selv en konstruktionsproces.«

»Nogle er interesserede i at gøre biologiens betydning total, for eksempel ved at slutte direkte fra et kommende menneskes gener til pågældendes sociale udtryk. Hvis man tror på den genetiske sandhed på tværs af kulturer og historiske perioder, så støder man ikke desto mindre på mange fænomener, der ikke lige passer ind i den genetiske forklaringsmodel. Nogle forsøger at redde modellen ved at sige, at de fænomener, der ikke passer på den, er udtryk for fejl eller undtagelser. I stedet for at komme i en uholdbar situation, hvor antallet af undtagelser stiger faretruende, mener jeg, at det er mere frugtbart at sige, at vi hele tiden er i gang med konstruktionsprocesser.«

Jokes holder orden på os

I en artikel fra 1996 – 'Køn i formidlingsproces mellem kultur og individ – nogle analytiske greb' – skriver du med en vis begejstring, at »køn er et pragt- ▶

- *fuldt empirisk fænomen at arbejde med, hvis man er interesseret i at studere formidlingsprocesser mellem individ og kultur. Og det gælder ikke mindst det køn, som leves i vores helt aktuelle kultur«. Betyder det, at du opfatter køn som en mere interessant og privilegeret kategori at analysere den aktuelle kultur ud fra end andre kategorier som race, etnicitet, alder, nationalitet, personlighed og så videre?*

»Køn er ikke en kategori, der er vigtigere end andre på forhånd. Men min erfaring fra forskningsprojekter er, at køn som analytisk kategori er meget potent, når det drejer sig om at analysere de selvfølgheder, som hersker i forskellige sammenhænge. Det vil sige, at hvis man vil åbne konkrete sammenhænges indforståede antagelser, så er køn ikke nogen dårlig indgang, da køn tit er et af de lag i konstruktionerne, der i højeste grad tages for givet. Åbner du det lag, får du adgang til en bred vifte af mere eller mindre upåagtede præmisser for at indgå i organisationens liv«.

»Da jeg skrev bogen 'Tegnet på Kroppen' om unges studenterlivsform og køn på universitetet var udgangspunktet, at jeg blev nysgerrig over gentagne gange at få fortalt, at køn ikke betød noget for organiseringen på universitetet blandt studerende og forskere. Så tænkte jeg: Ok. Køn betyder ikke noget, men hvorfor så bruge så meget energi på at sige, at det ikke gør det. Og hvordan hænger kønnets ligestyldighed sammen med de statistiske opgørelser over, at antallet af mænd og kvinder er meget forskelligt, når man sammenligner på tværs af fag, og når man kigger opad i hierarkierne og ser på de ledende stillinger?«

»Mine analyser viser, at køn på universitetet stort set ikke sætter sig igennem i form af direkte diskrimination. Køn virker gennem processer, der har en så høj grad af subtilitet, at vi ikke umiddelbart lægger mærke til dem eller umiddelbart vil anerkende deres vidtrækkende betydning for konstruktionen af køns-

identitet og magtforhold kønnene imellem«.

»Et eksempel på en subtil proces er brugen af sexistiske jokes. De er jo umiddelbart uskyldige. Og så alligevel ikke. En sexistisk jokes funktion er at bringe orden i kønsmønstrene, ligesom en racistisk joke bringer orden i de etniske opdelinger. En joke er nemlig kun en joke, fordi den på en eller anden måde trækker på en kulturel indforståethed, det ikke er muligt at formulere direkte. Med joken kan du forhandle en bestemt orden på plads uden at blive draget til ansvar: det er jo kun for sjov!«

»Et andet eksempel er brugen af metaforer. I 'Tegnet på Kroppen' har jeg skildret unge mandlige studerendes brug af de metaforiske begreber 'blød' og 'hård' om faglige discipliner. Når mændene taler om kvinder, der arbejder med 'hårde' fag, så udtrykker de forbavelse og kalder dem 'seje tøser'. Helt anderledes, når de taler om deres eget køns arbejde med 'hårde' fag. Så er de ikke spor forbavsedede, men tørre i deres konstatering af, at de pågældende mænd er mere eller mindre dygtige. Hvis en mand derimod udviser interesse for et 'blødt' emne, så er han nødt til at snakke sig ud af risikoen for at blive kaldt en slapsvans. Det behøver en kvinde ikke. For de unge mandlige studerende er det helt naturligt, at kvinder arbejder med de 'bløde' emner, de stiller ingen forventninger til kvinder om, at de skal drive det længere end til de 'bløde' emner.«

Vær sammenhængende!

Betyder dine analyser af forholdet mellem kultur og individ, at en kvinde eller mand alene har en pseudofrihed, det vil sige alene kan overtage de identitets- og handlemuligheder, der allerede foreligger for at udtrykke sig som kvinde eller mand?

»Også frihed er et begreb som vi må forstå i sin historiske og kulturelle sammenhæng. Frihed eksisterer ikke uden for den konkrete sammenhæng. Vor tids utopiske forestillinger om frihed finder vi i mange af de aktuelle socialisationsteorier. Antropo-

logen Clifford Geertz har nogle meget fine formuleringer om sådan nogle teoris fejlagtige ideer om de lykkelige vilde, før kulturen kom til. Altså ideen om, at der bagved trykket fra de kulturelle normer ligger et potentielt frit individ. Filosofen Michel Foucault derimod betoner det, han kalder subjektiveringsprocesser. Han understreger dobbeltheden i processerne: Et menneske får bestemte identitets- og handlemuligheder gennem subjektivering, men samtidig begrænser og underkaster subjektivering. Foucault understreger også, at identitets- og handlemuligheder aldrig er endegyldige og definitive, men derimod dynamiske og foranderlige. Det vil sige, at du godt kan tage et billede af mulighederne, men det vil altid være et 'snap shot' af, hvad der er betingelserne her og nu. Det siger ikke nødvendigvis noget om, hvad der vil ske fremover. Sagt på en anden måde så er betydningen af at tilhøre et bestemt køn hele tiden til forhandling. Og forhandlingen giver rum for forandring og variation«.

I et interview i Politiken siger kultursociolog og lektor Mehmet Umit Necef fra Syddansk Universitet: »Nu er den personlige sexsmag bare en præference på lige fod med så mange andre præferencer. Ingen gider heller længere diskutere, hvorfor en eller anden er vegetar. Det er nu engang vedkommendes egen smag eller valg, og det er o.k., så længe han eller hun ikke begynder at pådutte mig sine ideer og smagsløg. (...) Vi er nået dertil, hvor vi konstruerer os selv dagligt ved at iføre os forskellige kulturelle garderober. Vi har tabt troen på uskylden«. Er det også din opfattelse, at sandheden om kønsbestemmelse i dag er, at det er blevet op til den enkelte person at bestemme eller konstruere, hvad vedkommende måtte mene var sit sande køn?

»Nej, jeg mener, at det er noget vrøvl. Der bliver i disse år talt meget om det opsplittede menneske, der vælger at være forskellige personer i forskellige sammenhænge, men pointen er, at der stadig er et meget stærkt kulturelt imperativ, der siger: 'Vær et ►



JOEL-PETER WITKIN: THE GRACES

- sammenhængende individ'. Og når jeg siger, at vi dagligt forhandler kønnets betydning og vores identitet med andre, så indebærer det også, at forhandlingsprocesserne er træge og bundne processer – og langt fra kan sammenlignes med at vælge et stykke fra garderoben. Du kan ikke uden videre forhandle dig frem til at være en anden i dag, end du var i går. Hvis ikke du opfører dig nogenlunde genkendeligt og sammenhængende fra den ene dag til den anden, så bliver du uforståelig for andre. Du bliver netop det modsatte af kulturelt genkendelig. Og hvis du ikke selv sørger for at være sammenhængende, så skal dine omgivelser nok hjælpe dig med at blive det. Konstruktionen af identitet er bundet til de historiske handlemuligheder, der kan aktualiseres i sådanne identitetsforhandlinger. Det betyder, at selv det, vi kalder unikt, er en unik udgave af nogle historisk givne muligheder. Det er sjældent, at noget er så unikt, at det er fuldstændig uigenkendeligt.»

Den heteroseksuelle sandhed

Hvordan vurderer du kønnenes aktuelle muligheder for at udfolde sig? Er de frie og mangfoldige eller stereotype og begrænsede?

»Jeg så gerne, at begge køn fik adgang til en bredere vifte af handlemuligheder end dem, der i dag knytter sig til at være mand eller kvinde. Men konstruktionen af heteroseksualitet og den heteroseksuelles legitime adfærd begrænser relativt hurtigt et menneskes udtryksmuligheder. De stærkt afgrænsede, genkendelige og tydeligt adskilte kvinde- og mandekategorier er resultatet af konstruktionsprocesser, der begynder meget tidligt i opvæksten og holdes vedlige livet igennem. Hvis du for eksempel går ud og observerer børn i daginstitutioner, så kan du møde to-årige Peter komme gående i guldsandaler og guldkjole. Han synes selv, han er flot og ved endnu ikke, at han er helt forkert på den. De tre til fire-årige børn er nået længere i subjektivering: de tager klart afstand fra hans måde at klæde sig på,

men de accepterer det dog. Hvorfor? Fordi han stadig er en baby, og derfor er det for tidligt at gøre ham ansvarlig for at have ramt forkert i måden at være drenget på. Men ved overgangen til børnehaven strammes kravene til drengenes drengede udtryk og pigernes pigede udtryk. Og alle hjælper til med at få udtrykkene på plads. De voksne ved deres reaktioner på børnenes forskellige udtryk. Når sønnen er 'sej' udtrykker faren typisk sin begejstring og moren sin opgivende beundring. Mens faren bekymrer eller ignorerer sønnen, når han vil have hårspænde på. Mens moren får sønnen kærligt klappet på plads ved at sige: 'Godt far ikke hørte det der, ha, ha!' Men børnene bliver for alvor, direkte og kontant sat på plads af hinanden: Enten lægger man som dreng den pigede adfærd fra sig eller som pige den drengede adfærd fra sig, eller også risikerer man at blive skudt ud af drenge- og pigegrupperne. Hvis man ikke performer rigtigt, risikerer man at blive isoleret. Man kan i perioder se en slags fjendskab mellem grupperne. For eksempel kan drengene fantasere om at sætte pigerne i fængsel og give dem gift, og pigerne kommer under mistanke for at være farlige ved at ville kysse drengene. Og sådan fortsætter det, indtil køns-kategorierne er tilfredsstillende afgrænset og adgangen til handlemuligheder og udtryk delt ud. Næste skridt er så den forsigtige tilnærmelse og gensidige nysgerrighed, som de voksne tolker som spæde udtryk for heteroseksualitet. Og derfor former de også videre på dem og gør derved heteroseksualitet til et af de sande tegn på, at man er en rigtig dreng og pige.»

»Jeg så gerne, at viften af udfoldelsemuligheder ved at være dreng eller pige blev åbnet noget mere for såvel drenge som piger, så de samlede muligheder blev tilgængelige for flere. Det er ikke gjort med et dekret. Det er et kæmpestort kulturændrende, ja vel et pædagogisk projekt«. ▲

Claus Holm
clho@dpu.dk



Professor Dorte Marie Søndergaard
Institut for pædagogisk psykologi ved
Danmarks Pædagogiske Universitet

En hermafrodit er et menneske, hvor begge køn er til stede i varierende proportioner. Herculine Barbin blev i 1838 født som hermafrodit. Og i bogen 'Af en hermafrodits erindringer' kan man læse om hendes liv og tragiske historie: Herculine Barbin blev fra barnsben af udnævnt til at være pige, og hun tilbragte sin barndom og ungdom i en klosteskole og andre rent kvindelige omgivelser. Herculine kunne spille såvel hanlige som hunlige roller i et kærlighedsforhold. Herculine var lykkelig ved ikke at være klassificeret, lykkelig over at kunne elske frit, men lykken varede ikke ved. Herculine Barbin blev inddraget i en retssag, der endte med, at læger og loven i forening i 1860 fældede en dom, der erklærede Herculine for at være en mand. Uanset dommen fortæller Herculine Barbins erindringer os, at 'han' stadig ikke forstod sig som ét-kønnet. Dommen var en ulykke for Herculine, da den fratog 'hende' glæderne ved at være ikke-kønsdefineret, ved ikke helt at have samme køn som de piger, hun boede iblandt, og som hun elskede og begærede stærkt. Herculine flyttede efter dommen til Paris, hvor tragedien endte med selvmord.

Hverken køn eller etnicitet er stabile kategorier, der kan forstås uden sin kontekst. Det er tværtimod noget, man 'gør' hele tiden i forhold til omgivelserne. Det er en af pointerne i ph.d.-afhandlingen 'Etnicitet, køn og skoleliv', som adjunkt, cand. psych. Dorthe Staunæs, Institut for pædagogisk psykologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet, netop har indleveret.

Køn og etnicitet er, hvad man gør det til

* Er det i det hele taget realistisk, at indvandrernes, flygtningenes, nydanskernes fremmedartede kultur nogensinde kan indpasses i vores kultur og institutioner? Er vores vidt forskellige kulturer ikke i bund og grund uforenelige?

'Den store bekymringsnarrativ' er Dorthe Staunæs' betegnelse for denne skepsis, som mange danskere har i forhold til etniske minoriteter. Den har længe irriteret Dorthe Staunæs og derfor er en destabilisering af netop den historie en del af udgangspunktet for hendes afhandling om 'Etnicitet, køn og skoleliv'.

For folkeskolens vedkommende vil bekymringshistorien handle om, at de etniske andres, indvandrene og flygtningenes kultur er upassende og uforenelig med den danske skolekultur. I bekymringshistorien bliver etniske forskelle, forskellige opfattelser, normer og værdier til hovedårsag til forskelle mellem eleverne. Forskellighedens kilde placeres sjældent i skolen, men som oftest i eleven eller sammenhænge uden for skolen som for eksempel i familien, hos kammeraterne på gaden eller i kvarteret.

»Når man taler om elevers sociale kategorier, som for eksempel etnicitet og køn, bliver de ofte opfattet som baggrundsvariable, som den enkelte bærer med sig. I den forståelse er kategorier noget, elever har på forhånd, og tager med ind i skolen; dreng, tyrkisk, dansk osv. er noget givet i en variabelfortælling - noget man er og hele tiden har været. Det er en meget statisk opfattelse af mennesker. Selvfølgelig tager man masser af erfaringer og oplevelser med sig, men de bliver hele tiden reaktualiseret i den situation, man er i. Og der bliver hele tiden åbnet og lukket for, at de kan være der, og hvilken måde de kan være der på. I min afhandling har jeg villet skrive mod den statiske kulturopfattelse og nuancere den, og gøre opmærksom på, at kultur og sociale kategorier hele tiden er noget, der bliver skabt imellem os og som er med til at positionere os i forhold til hinanden«, siger Dorthe Staunæs.

Dorthe Staunæs har fulgt to 7. klasser på to forskellige skoler i en forstad til København. Åskolen og Søkolen kalder hun de to skoler, som begge er me-

get reflekterede i forhold til det at have en stor elevgruppe af anden etnisk oprindelse end dansk. Men skolerne har vidt forskellig politikker og praksisser i forhold til den etnisk mangfoldige elevgruppe. Åskolen forstår sig selv som en multikulturel skole med en stor åbenhed og anerkendelse over for andre kulturer, mens Søkolen forsøger at fastholde en fælles skolekultur, der favoriserer danske normer og værdier.

»Jeg har ikke interesseret mig for, hvilken betydning etnicitet og køn har som sådan, men mere for hvilke betydninger eleverne selv tilskriver dem, og hvordan de forholder sig til sig selv og hinanden med netop etnicitet og køn som udgangspunkt. Og det har så været spændende at se i to forskellige skolekontekster, for skolekonteksten konstituerer sociale kategorier - og tilbyder forskellige muligheder til bestemte kategorier«, siger Dorthe Staunæs.

Tørklædet baner vej til fællesskabet

Når Dorthe Staunæs har valgt at følge elever i 7. klasse, så er det fordi, der på dette klassetrin sker store ændringer med både køn og etnicitet:

»Indtil 7. klasse har eleverne i højere grad grupperet sig efter køn end etnicitet. Men i udskolingen begynder etnicitetskategorien at træde mere tydeligt frem som markør for tilhørsforhold. Det er her, man begynder at genoverveje, hvem man egentlig er. Derfor bliver de forskellige sociale kategorier reaktualiseret. Det er i den alder, hvor man er på vej ud af skolen og videre ud i livet, at forskellen mellem de etniske danske og de etniske 'andre' kommer til at stå skarpt og i nogle skolesammenhænge betyder, at eleverne lever i parallelle verdener.«

Selma, der har tyrkiske rødder og går i 7. klasse på Åskolen, er en af de elever, som Dorthe Staunæs har været tæt på. Selma går med tørklæde. Ikke primært fordi Allah eller hendes forældre siger, hun skal, men snarere fordi hun kan bruge det som et middel til at være sammen med sine veninder. I 3. klasse gik hun på en arabisk friskole og begyndte her at gå med tørklæde, fordi hun gerne ville være ligesom de andre piger på skolen. Når hun kom hjem, tog hun tørklædet af og legede med pigerne i gården. Foræl-

dre syntes imidlertid, at skolen var for autoritær, hvorfor de flyttede hende til en dansk folkeskole. Her blev Selma ved med at bære tørklæde, selvom hun derved adskilte sig fra de fleste andre elever og selvom forældrene i begyndelsen egentlig syntes, at hun var for ung til det. Efterhånden er det blevet en del af hende, et vigtigt tilbehør med stor betydning for hendes selvopfattelse.

At bære tørklæde er en måde at vise køn og religiøs og etnisk tilhørsforhold på, som for mange forstyrrer en bestemt samfundsmæssig orden, der bygger på lighed mellem mænd og kvinder. Andre ser det som en måde at opretholde en bestemt heteroseksuel kønsorden. I Danmark har mange i den offentlige og politiske debat sat spørgsmålstegn ved, om man både kunne bære tørklæde og være integreret i det danske samfund, fordi tørklædet både betragtes som et udtryk for en gammeldags, kvindeundertrykkende leveform, og som et udtryk for religionens overdrevne status.

»Men når Selma går med tørklæde i den danske folkeskole, er det fordi hun kan være med til nogle ting, som hun ikke kunne være med til ellers. Når hun tager tørklæde på, sætter hun tegn om sig selv som en pæn og ærbar pige. Det gør det muligt at deltage i nogle ting, som ligger på grænsen af, hvad hun ellers kan tillade sig. Ikke at hun gør noget slemt, men hun kan for eksempel være sammen med de piger, som går med drenge og går til fester. Og det tror jeg ikke, at hun kunne, hvis hun ikke havde fået sat det tegn med tørklædet. Hun skaffer sig selv et større spillerum. For Selma er tørklædet ikke bare en udklædning, men et tilbehør, der lægger sig til hendes subjektivitet og gør hende til en bestemt pige. Selma forsøger ikke at skille sig ud eller at forstærke en eksklusion ved hjælp af tørklædet. Tværtimod er det hendes vej ind i et fællesskab«, siger Dorthe Staunæs.

Selma bruger tørklædet på mange forskellige måder. Dels findes det i forskellige farver og mønstre, dels skal det bindes på en måde, som er moderne og passende for hendes alder, og ikke som for eksempel gamle koner gør. Desuden har hun det ikke på i alle sammenhænge. Når hun er på ferie i Tyrkiet ▶

- bærer hun heller ikke tørklæde. Officielt fordi det er for varmt, men også fordi tørklædet i Tyrkiet signalerer en politisk islamisme, som det ville være vanskeligt for hende at håndtere.

Irrelevante og kedelige andre

Esra er en anden figur fra Staunæs' materiale. Hun går på Søsksolen og bærer ikke tørklæde, men det betyder ikke, at hun ligner de danske piger mere end Selma gør:

»De to piger ligner hinanden og gør nogenlunde det samme, men det er, som om Selma kan gå en tand længere. Og det tror jeg, hun kan, fordi hun har tørklæde på. Esra bliver fysisk og verbalt nødt til at distancere sig fra bestemte mennesker og aktiviteter, for hun har ikke med tørklædet sat tegn om, at hun er en ærbar pige. Det er meget praktisk at kunne gøre det«, siger Dorthe Staunæs.

Begge piger har været ret populære blandt de øvrige elever gennem hele deres skoletid, og er det sådan set stadig i 7. klasse. Men Esra har ikke på samme måde som Selma opdaget, at hun er anderledes end mange af de andre. Det går faktisk først op for hende i slutningen af 7. klasse. I kraft af de etnicitetskategorier, de tilskrives, ligger der nogle forskellige subjektiveringsspør og -tilbud klar til dem. Det er Selma meget reflekteret over, mens det kommer som et chok for Esra. I modsætning til hvad Esra tror, så respekterer de andre faktisk ikke den del af hende, der er tyrkisk. De griner for eksempel ad hendes sprog og taler om de røvballegardiner, som de har i hendes hjem«, siger Dorthe Staunæs.

Staunæs tilskriver Åskolens skolekultur med fejring af det multikulturelle som en stærkt medvirkende faktor til, at Selma kan bruge sit tørklæde som hun gør. Omvendt mener hun, at man bliver sidelinjepositioneret på Søsksolen, hvis man bærer tørklæde, fordi det er 'så forskelligt fra det man nu gør her'.

»For at gøre skolelivet rigtigt på Søsksolen, må man usynliggøre, camouflere eller afklæde sig sine etniske særligheder. Anderledes forholder det sig på Åskolen, hvor en etnisk særlighed som tørklædet ikke er i vejen for at være med, hvor det sker. Tværtimod«, siger Dorthe Staunæs.

Men også på Åskolen med den multikulturelle politik og praksis lever det etniske særlige på en stakket frist. Betydningen af etnicitet er nemlig også afhængig af alder, og hvad der er passende og muligt er ved at ændre sig, når ungdomsperioden nærmer sig. For begge piger gælder det – tørklæde eller ej – at deres position i klassen er under forandring: På Åskolen fik eleverne til opgave at beskrive den perfekte unge og uanset, hvem der lavede beskrivelsen, var den unge aldrig muslim og kom fra Pakistan, Tyrkiet eller et arabisk land. Den perfekte unge er en, der går til fester, drikker og deltager i seksuelle og romantiske relationer på tværs af køn, og på de punkter kan Esra og Selma ikke leve op til billedet af den perfekte unge.

»Jeg spurgte eleverne, om den perfekte unge ikke kunne være afghansk, og 'subjektiverede i en multikulturel kontekst' som de var, svarede de, at det kunne hun godt, men så måtte man nok regulere på nogle aktiviteter. Man kan ikke bare skrue op for farven; så forsvinder der nogle elementer, for eksempel alkohol eller begyndende seksuelle relationer. Sociale kategorier hænger sammen og betinger hinanden«, siger Dorthe Staunæs.

»I udskolingen begynder eleverne at have mange ting uden for skolen, som de er fælles om, men som piger som Selma og Esra ikke deltager i. Og der begynder de at søge andre fællesskaber med piger, der er ligesom dem selv. I overgangen fra barndom til ungdom bliver de irrelevante og kedelige 'Andre' i skolens liv, fordi man skal konformeres til noget helt bestemt for at være med. Man kan derfor ikke bare sige, at piger som Selma og Esra ekskluderer sig. Det er snarere sådan, at den måde at være pige på bliver besværliggjort af den måde 'de perfekte unge' defineres på«, siger hun.

Færre karrieremuligheder

I udskolingen bliver Selma i stigende grad marginal, og hvis man ser på hendes fremtid, så indskrænkes hendes muligheder yderligere. Selma har for eksempel en drøm om at blive journalist, men det er hun samtidig helt overbevist om, at hun ikke kan blive:

»Hun har mange forskellige begrundelser. For det første har hun ingen rollemodeller. For det andet skal man som journalist tage kontakt til folk, og så må man ikke være for anderledes i forhold til dem,



Adjunkt, cand.psych. Dorthe Staunæs
Institut for pædagogisk psykologi ved
Danmarks Pædagogiske Universitet

mener hun. Man må ikke have sat sådan et tegn som tørklædet om, at man tilhører noget bestemt. Alle sætter selvfølgelig tegn om sig selv, men der er nogen tegn, der er vanskeligere at have med at gøre. Nogle af hendes kusiner er tandlæger og læger, men der er det folk, der kommer til dem og skal have lavet noget, mens journalisten kommer til folk og skal have noget ud af dem. Der er et andet magtforhold og en anden relation. Hun kunne også tænke sig at have sådan et arbejde, som jeg har – 'sådan en der går ud og taler med skoleelever' – men der mener hun, at det ville virke forkert, for andre ville opfatte hende, som om hun egentlig hørte til i Tyrkiet, og så ville det være mærkeligt, at hun kom og spurgte mig om noget. Det ligger i baghovedet på hende hele tiden, at der er noget i Danmark, der er passende og almindeligt, og hun skiller sig ud fra netop det passende og almindelige« siger Dorthe Staunæs

»Men historien viser, at Selmas hovedtørklæde ikke bare er et ligegyldigt tilbehør, men derimod er vigtigt i konstitueringen i de subjektiveringsprocesser, hvori Selma bliver til. Selmas historie udfordrer den hegemoniske forbindelse mellem tørklæde og ufrihed og tørklæde og udanskhed. Den bringer forstyrrelse i det stereotype fortolkningsrepertoire, der handler om, at 'piger kun går med tørklæde, fordi far og Allah siger det'. Den slags tolkningsrammer giver kun forklaringer på, hvordan det kunne være, hvis Selma blot reproducerede sig selv gennem kulturen, patriarken og Allahs ord og ikke tog aktivt del i sine egne og andres subjektiveringsprocesser i en skolesammenhæng i en forstad til København. Køn og etnicitet er, hvad man gør det til, men i høj grad også, hvad man har mulighed for at gøre det til«, siger Dorthe Staunæs. ▲

Nye bøger modtaget på redaktionen

Integration af IT i folkeskolens undervisning

Inge M. Bryderup, Krystyna Kowalski, Ulf Brinkkjær & John Krejsler

Seks artikler, der tilsammen rummer beskrivelser og diskussioner af de danske resultater af deltagelsen i en international kvalitativ undersøgelse af innovativ pædagogisk praksis.

Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Rum for politisk dannelse

Jens Bruun, Jens Johansen & Peter Allerup

En rapport vedrørende Danmarks deltagelse i den internationale undersøgelse 'Civic Education Study'. Der fokuseres på de danske skolelederes og læreres opfattelse af en lang række forskellige aspekter af skolens rum for politisk dannelse.

Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv

Erik Jørgen Hansen

En kritisk indføring i faget uddannelsessociologi og i de grundlæggende uddannelsespolitiske problemstillinger på uddannelsessystemernes forskellige arenaer.

Hans Reitzels Forlag

Den danske billedbog 1950-1999 – teori, analyse, historie

Nina Christensen

En grundbog for alle, der interesserer sig for billedbøger: Hvad karakteriserer billedbogen, hvordan kan man analysere den, og hvordan har den udviklet sig historisk?

Roskilde Universitetsforlag

Refleksion og læring – kompetenceudvikling i arbejdslivet

Bjarne Wahlgren, Steen Højrup, Kim Pedersen & Pernille Ratleff

Bogen behandler et af de helt store spørgsmål, nemlig spørgsmålet om, hvordan vi lærer gennem erfaringer. Her specifikt i forhold til den læring, som foregår i arbejdslivet.

Samfundslitteratur

Seje tøser – stakkels piger

Per Straarup Sørensen

På kort tid har der været stigende offentlig interesse for vilde og voldelige piger. Tilsyneladende er der på historisk rekordtid opstået en ny pigeadfærd og -kultur, der driver flere og flere piger ud i vold og kriminalitet. Med opgavehæfte.

Krogsh Forlag

Billeder af selvet – hverdagslivets forandring i det senmoderne samfund

Thomas Johansson

En moderne socialpsykologisk introduktion til forståelsen af selvet.

Klim

At blive fremmed i Danmark

Mariane Hedegaard

Hvilke betingelser byder den danske skole indvandrerbørn, og hvilke betingelser har disse børn for at lære og udvikle sig i skolen?

Klim

Den levende vekselvirkning – Grundtvig, Kold og undervisningen i dag

Ole Pedersen

Grundtvig og Kold udtrykte først og fremmest pædagogiske programklæringer og ikke en egentlig pædagogisk teori. Bogen forsøger at ajourføre det grundtvig-koldske for den moderne leder.

Kvæn

Kvalitet i kvalitativ samfundsvidenskab – en historie om filosofisk hermeneutik og kvalitative metoder i samfundsvidenskaberne

Lars Bo Henriksen

Et forsøg på at udrede nogle af de misforståelser, der er udbredte i forbindelse med samfundsvidenskabelige aktiviteter, især de der baseres på såkaldte kvalitative metoder.

Aalborg Universitetsforlag

Lommeguiden om indskoling og sfo

Hans Martin Jepsen (red.)

Krogsh Forlag

Lommeguiden om vejledning og brobygning

Hans Martin Jepsen (red.)

Krogsh Forlag

Læreren verden – indføring i almen didaktik

Gunn Imsen

En begyndergrundbog i didaktik og en systematisk indføring i de grundlæggende begreber og temaer som knytter sig til undervisningen i folkeskolen.

Gyldendal Uddannelse

Social læringsteori

Anders Buch

Ud fra et socialt perspektiv forsøger bogen at besvare spørgsmål om, hvad læring er, hvordan man lærer, hvordan læring foregår, hvorfor læring finder sted, og hvordan man kan studere og forstå læreprocesser.

Roskilde Universitets Forlag

Børn som respondenter - om børns medvirken i survey

Dines Andersen & Mai Heide Ottosen (red.)

Otte artikler om hvad forskeren, der planlægger og gennemfører en survey med børn, skal være opmærksom på.

Socialforskningsinstituttet

Seks år med sproggruppe-klasser

J.N. Jørgensen & Barbara von Haffner

En efterundersøgelse af holdninger og erfaringer i forbindelse med Københavns Kommunes skolevæsens sproggruppeprojekt 1996 – 2002.

Danmarks Pædagogiske Universitet

Hvad læreren ser – pædagogiske dokumentation i folkeskolen

Niels Jørgen Bisgaard

Observation og dokumentation er til gavn for både eleven, forældrene og læreren. Man bliver uundgåeligt en bedre lærer, jo mere man iagttager og desto mere, man reflekterer over sine iagttagelser.

Krogsh Forlag

Udblik og indblik – internationalisering i folkeskolen

Signe Holm-Larsen, Marianne Ledstrup &

Lise Stampe Rasmussen

Bogen giver konkrete råd og anvisninger på, hvordan arbejdet med den internationale dimension kan gribes an på folkeskolens forskellige trin.

Krogsh Forlag

Vinkler på selvet – en antologi om selvbegrebets anvendelse i psykologien

Preben Bertelsen, Mads Hermansen, & Jan Tønnesvang (red.)

Bogen tager begrebet om selvet under behandling fra en række forskellige perspektiver: Har psykologien brug for et begreb om selvet og hvordan anvendes det?

Klim

Asterisk

POSTBEFORDRET BLAD

(0900 KHC)

The Danish **Danmarks**
Pædagogiske Universitet
University of Education

Emdrupvej 101
2400 København NV

T: 39 69 66 33
F: 39 69 45 43

www.dpu.dk