

Mobilitet
Ledelse

Den fordømte... til stolthed!



* Den kulturradikale frigjorte pædagogik har i alliance med den frigørende socialistiske pædagogik sejret. Det betyder, at danske børn siden 1970'erne er blevet mødt af en frisættende pædagogik, der først og fremmest har betydet, at børn *skulle* bruge friheden til at definere deres personlige projekt. Den nye ufrihed har i de forgangne tre årtier derfor været, at børn ikke kunne blive fri for at være fri for deres personlige projekt.

Generationer opdraget under den frisættende pædagogiks vilkår har ikke protesteret. Tværtimod. De har taget friheden til sig og brugt den på måder, som nu beklages af opdragerne. Og selv om problemerne er selvskabte, så skorter det ikke på skuffelser over, at unge under uddannelse følger deres egne ønsker og ikke udviser samfundssind i deres studievalg, at medarbejdere på virksomheder faktisk opfører sig som fleksibel arbejdskraft med relativt hyppige jobskift, eller at kærester er foreløbigheder.

Kort sagt er det moderne individ optaget af sine egne ønsker, der imidlertid er labile og skiftende.

Men kan vi bygge samfund på individer, der ikke sætter en ære i eller føler stolthed ved noget, der ligger ud over den enkeltes mere eller mindre flagrende ønsker om 'a successful life'?

Schopenhauer kan hjælpe os på vej med et svar, da han er en af de få filosoffer, der har formuleret bemærkelsesværdige tanker om menneskets forhold til ære. For ham er æren noget, der udgår fra det enkelte individ og beror på individets *gøren* og *laden*, det handler ikke om, hvad andre måtte gøre ved eller synes om en. Den ridderlige ære er et eksempel på forfængelig optagethed af, hvad andre ytrer om os. Men denne konception tager Schopenhauer afstand fra. I stedet argumenterer han for, at ære er en stolt selvberoenhed og en allerede fastslået overbevisning om eget værd.

Schopenhauer overser, at det moderne individ ser sig selv med andres øjne, men hans to hovedbegreber forfængelighed og stolthed er vigtige på nye betingelser, da de i hin enkelte individs prak-

sis er uadskillelige: Det moderne tager sit personlige projekt forfængeligt.

Højstemt formuleret har det moderne individ lært, at han kun har sig selv at bede om nåde: Den stolte trosløse. Det moderne individ knæler ikke for nogen eller noget, i hvert fald ikke nogen eller noget bestemt. Eksistentielt set træner folk i selvoptagethed og alenehed, alene sammen med andre, hvilket ikke nødvendigvis er ensomhed og egoisme. Moderne mennesker følger deres lyst og involverer gerne andre i den, så længe den varer. De søger en stolthed ved at følge egen lyst, fordi de er børn af en tid, der har dømt dem til at finde en sådan.

Det moderne individs selvoptagethed er dog ikke uden problemer. Et af dem møder man, når den studerendes selvoptagethed får ham til at stå af på undervisningen eller studiet, når læreren insisterer på kedelig lærdom. Faren ved selvoptagethed er, at den kommer til at knytte sig til en sig-selv-nok-hed, til en dumstolthed.

For at imødegå en sådan tendens er der brug for en ny pædagogik, en libertinær pædagogik, der formår at give forpligtende tilbud til studerende, det vil sige tilbud om at deltage, der forpligter ud over den umiddelbare lyst, men omvendt også gennem hårdt arbejde lover et afkast i form af et bedre arbejde til en højere løn – eller lysten til hårdt arbejde.

Et samfund af individer optaget af sit personlige projekt lader sig realisere, også på udmærkende vis. Men kun hvis der gøres en indsats for at transformere det moderne individs selvoptagethed til en livsduelig selvstændighed. Jeg tror faktisk, at de fleste gerne slipper for at være sig selv nok ved at blive mødt med en forpligtende mulighed for at blive fri for sig-selv-nok-heden. Vil en sådan pædagogisk indsats betyde, at det moderne individ foretager færre studieskift, arbejdspladsskift eller partnerskift? Næppe. Men det vil give de personlige valg en tyngde, der aftvinger respekt og som hin enkelte kan være stolt af. ▲



4

Den hjemlige skole

Nedtoningen af kundskabsskolen til fordel for en skole med fokus på elevens personlige identitetsarbejde har forringet den sociale mobilitet og incitamentet til videre uddannelse. Interview med den svenske professor i etnologi Jonas Frykman om den alt for hjemlige skole.

6

Frihed til at blive bankdirektør

Begrebet social arv er atter kommet på den politiske dagsorden. Med en vision om at skabe et samfund, hvor en bistandsklient kan blive bankdirektør, vil regeringen reformere skolesystemet til gavn for både stærke og svage elever. Men skolen kan ikke ændre den sociale arv, siger professor emeritus Staf Callewaert. Tværtimod øger den uligheden.

9

Mobilitet kan føre i mange retninger

Der strides om intelligensens betydning for den sociale mobilitet. Adjungeret professor ved Danmarks Pædagogiske Universitet Mogens Hansen mener, at man har en alt for snæver opfattelse af begge dele.



11

Når uddannelsen foregår på arbejdspladsen

Læringsprocesser antager mange forskellige former og er ikke kun forbeholdt formelle uddannelsesinstitutioner. Lektor Steen Høyrup, Institut for pædagogisk sociologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet, fortæller, hvordan det ser ud til, at visse former for læring bedst foregår uden for den formelle uddannelsesinstitution.

15

DPU har banet vejen

Mange elementer i den nye universitetslov ligger i forlængelse af de styreformere, der i 2000 og 2001 blev etableret ved Danmarks Pædagogiske Universitet og Danmarks Tekniske Universitet, skriver videnskabsminister Helge Sander.



16

Kommentar: Usynlig universitetsledelse

Den nye universitetsreforms bagmænd har skiltet med, at reformen betyder en styrket ledelse. Men måske opnår også en moderne universitetsledelse størst styrke ved at skilte så lidt som muligt med, at den bestemmer meget, skriver sekretariatschef Claus Holm.

18

Fra utilpas til veltipas

I 1970'erne formulerede studenteroprørerne samfunds- og universitetskritik. I 2002 sidder en del af de tidligere oprørere som forskere, der passer sig selv. Ikke en gang en ny universitetsreform, der truer med øget kontrol og styring af forskernes arbejde, kan samle forskerne i protest.



21

Idyllen som ideal

Medarbejdersamtaler. Den kommanderende leder er afløst af den kærlige leder, der fører familiære samtaler med medarbejderen om den elskede virksomhed. I statslige virksomheder kaldes samtalerne for medarbejdersamtaler. Men ifølge professor Niels Åkerstrøm Andersen er problemet, at samtalerne på hyklerisk vis fortier interessekonflikter.



24

Kritik og dannelse

Filosoffen Jørgen Huggler fra Institut for pædagogisk filosofi ved Danmarks Pædagogiske Universitet er specialist i den tyske filosof Hegel. På en blæsende og råkold dag i november bad Asterisk ham om at vurdere, om den idealistiske tyske dannelsesstradition besidder en aktualitet. Det blev bl.a. til en samtale om historiens uomgængelighed og nødvendigheden af en faglig ballast.



28

Skolen er et godt rum for politisk dannelse

På trods af – men måske også på grund af – uklare modeller for, hvordan undervisningen i politisk dannelse skal foregå, klarer den danske folkeskole sig godt på området, konkluderer projektforsker Jens Bruun og lektor Jens Johansen, Institut for Pædagogisk antropologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet, der har deltaget i en international undersøgelse.

Asterisk • 8 • december • 2002

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: Bam
Tryk: CenterTryk, Holbæk
ISSN nr.: 1601-5754
Oplag: 14.000

* I dag skal eleven lære at blive til *Nogen*. Ikke som tidligere til *Noget*. Sådan kan man ifølge professor i etnologi på Lunds Universitet Jonas Frykman forklare følgerne af de forandringer, som den svenske folkeskole har oplevet i sidste halvdel af det forrige århundrede. Her røg kundskabsskolen ud til fordel for en langt mere socialt orienteret skole, der ikke blot skulle træne eleverne i viden, men også skulle kompensere for sociale uligheder. Fra en målsætning om at give eleverne de mest optimale muligheder for i fremtiden at blive til *Noget* er målet i dagens skole at gøre eleven til *Nogen*.

»Man har gjort skolen til en institution med et stort socialt ansvar for livet uden for. Omdrejningspunktet for arbejdet er elevens personlighed og identitet, og ikke som tidligere tilegnelsen af kundskaber. Konsekvensen af at vi ville have en skole for alle – jeg mener, hvem vil ikke det, det er en fantastisk idé – er, at vi har knyttet skolen og hjemmet meget tættere sammen. Men ved at lade skolen reparere for sociale uligheder, er skolen samtidig blevet uhørt mere hjemlig. Alt skal foregå under så hyggelige og hjemlige former som muligt, hvilket samtidig har medført, at også lærernes rolle har forrykket sig. Fra at have udøvelsen af sit fag som det faglige centrum for deres arbejde, er lærerne snarere blevet en slags omsorgspersoner, der først og fremmest skal tage hånd om elevernes identitetsarbejde«, mener Jonas Frykman.

Det er et skred, der har medført, at man har udraderet skolens tydelighed. Den fremstår ikke længere som en del af en struktureret virkelighed, hvor både elever og lærere er bevidste om, at her gælder nogle bestemte regler, som man må indordne sig under. Trygheden i et sæt faste spilleregler er afløst af evig refleksion over det personlige indre.

Det private som udgangspunkt

»Når elevernes personlighed er det vigtigste, så styrker man hele tiden deres baggrund. Lad mig tage et eksempel. Martin, som jeg har derhjemme, kommer oprindeligt fra Kroatien. I Martins klasse har de en emneuge om Kroatien, og fordi Martin er kroat bliver hans historie til klassens arbejdsmateriale. Han laver en udstilling om Kroatien, fortæller om sine oplevelser og gennem alt dette defineres hans baggrund. Martins identitet, som før blev defineret af, hvem han var på skolens område, har dermed givet efter for det hele menneske. Man ser nu på hele hans habitus. I og med man bestandigt aktualiserer elevernes baggrund og forholder arbejdet til en social, etnisk og kønsmæssig identitet, gør man også eleverne vældige usikre på, hvad det egentlig er, skolen kræver af dem«, siger Jonas Frykman.

»Man begår i og for sig et overgreb på eleverne, som får den forestilling, at samfundet udspringer af den personlige sfære. Det gør det i en hvis udstrækning, men ikke udelukkende. Samfundet reguleres også ud fra en masse konventioner, som ikke bekræfter det individuelle. Som Karl Popper har understreget, kan vi inddele verden i en privatsfære, der handler om det sociale, om hvordan vi omgås hinanden, og i en kundskabssfære. Popper pointerer netop, at det ikke er muligt at generere kundskaber ud af det private. Samfundet kan ikke skabes med udgangspunkt i den private sfære. Men det er jo det, som skolen hele tiden gør. Eleverne bliver ikke trænet i at omgås hinanden i forhold til et sæt regler, der er større end klassen selv. Den struktur man finder i klassen og som ligner den, man finder i familien, er kendetegnet ved netop ikke at være formelt defineret. Derfor bliver mødet med virkeligheden efter endt skolegang ofte meget ejendomme-

Nedtoningen af kundskabsskolen til fordel for en skole med fokus på elevens personlige identitetsarbejde har forringet den sociale mobilitet og incitamentet til videre uddannelse. Interview med den svenske professor i etnologi Jonas Frykman om den alt for hjemlige skole.

Den hjemlige skole

5

ligt. Pludselig skal den enkelte indrette sig efter regler, der er upersonlige og ikke har den enkelte i centrum. Som de slet ikke kender og derfor gør dem tvivlende og usikker«, siger han.

I stedet for bestandigt at spejle sin udvikling og evner i forhold til sin egen person og klassekammeraternes personlighed bør eleverne i højere grad spejle sig i forhold til noget, der er uden for dem selv. Det familiære navlepilleri skal vige i forhold til en overordnet struktur, der peger ud over den enkelte som centrum for begivenhederne.

»Endnu et eksempel. Forældrene skal inddrages i en aktivitet i Martins klasse. Det bliver til, at klassen lejer en bus og med forældrene drager til Bornholm, for nu skal alle have det hyggeligt og lære hinanden bedre at kende. Man kan så spørge, hvorfor tager klassen ikke ind og ser en forestilling, en musical eller en udstilling, som giver dem en oplevelse med udgangspunkt i noget, der er større end dem selv. Men næsten alt aktivitet i skolen handler om at komme til at lære hinanden at kende. Man skal forstå hvem den anden er med udgangspunkt i den anden som en individuel personlighed. Ikke som en elev i en pædagogiske situation, hvor det handler om at tilegne sig viden. Berøringsfladerne mellem eleverne er hele tiden koncentreret om den sociale træning og ikke om faglige mål uden for eleverne selv«, siger Jonas Frykman.

Manglende incitament

»Det har ledt til, at vi i dag i Sverige oplever en social skævvridning på de højere uddannelsesinstitutioner. Ved at nedtone skolen som et område, hvor man skal levere intellektuelle præstationer, har man derudover også unddraget eleverne muligheden for at kunne se bort fra deres baggrund. I dagens skole op-

muntres indvandrerbørn og børn med forældre uden studievaner ikke til at studere videre. I stedet for at overskride deres sociale identitet får de den snarere bekræftet i skolen«, siger han.

Et kig i historien viser, at den skoleform, der har haft størst succes med den sociale mobilitet, er hvad der ofte omtales som 'den sorte skole' i 1940'erne og 1950'ernes Sverige.

»Det var en skole, der næsten udelukkende koncentrerede sig om at give eleverne kundskaber. Men det var med den skoleform, at vi oplevede det første klasseopgør i moderne tid. Hvor det lykkedes for rigtig mange elever at gøre op med deres arbejderbaggrund og gøre karriere i samfundet. Men i dag savner mange et incitament til at uddanne sig. Ikke når det gælder børn fra akademikerhjem, og hjem hvor man læser. Dem behøver man ikke bekymre sig om, de uddanner sig næsten per automatik. Sådan er det. Men det er dem, der ikke har studievaner med hjemme fra, og det er majoriteten, det er dem, der taber i et samfund, som ikke opmuntrer til social mobilitet«, siger Jonas Frykman.

For ikke blot bliver eleven i den konstante forholdet sig til sin egen personlighed og identitet bekræftet og fastholdt i sin sociale baggrund. Sammenlignet med kundskabsskolen er den moderne skole ikke orienteret mod det fremtidige, men kredser om et her og nu. Kundskabsskolen pegede frem mod morgendagen, skoletiden var en øvelse for fremtiden, og det afgørende var, hvad eleven kunne blive til, hvad han eller hun kunne opnå. I den moderne skole skal barnet øve sig i nutid, det afgørende er at arbejde med sig selv, fornemme sin egen identitet og sin nutidige væren. Drømmene om en forgyldt fremtid er blevet udskiftet med et spejl, hvor den enkelte bestandigt skal granske sig selv.



Jonas Frykman
Professor i etnologi ved Lunds Universitet

»Den amerikanske sociolog Richard Sennett, som jeg har været meget inspireret af, har peget på, at alle de store fortællinger og dannelsesrejser vi har set, altid har haft et mål. Odysseus havde et mål, det var at komme hjem til Ithaka. I dag kræver man af eleverne, at de skal bygge deres viden op uden at have noget mål. De opmuntrer ikke til at bryde op for at nå et bestemt mål, som ligger uden for dem selv«, siger Jonas Frykman.

Løsningen ligger vel lige for. En genintroduktion af den 'sorte skole'?

»Man kan ikke blot trække den gamle skoleform frem igen. Det er der ikke nogen, der ønsker. Men den mere upersonlige verden, som findes uden for skolen og som handler om, at man bliver til ved at indgå i et samarbejde med andre mennesker om noget, der peger ud over det personlige, den tankegang må også ind i skolen. Ellers bliver det hele lidt for intimt og familiebaseret.« ▲

Trine Krabbe
Asterisk@dpu.dk

Frihed til at blive bankdirektør

* Vi lever i et land, hvor der bor og gror en drøm om at forvandle sig fra en grim ælling til en hvid svane. Det er ganske vist.

»Målet er et samfund, hvor det er muligt at bevæge sig fra bistandsklient til bankdirektør.« Ordene stammer fra Anders Fogh Rasmussens åbningstale til Folketinget, hvor statsministeren fremlagde regeringens vision om at skabe et uddannelsessystem, som ikke 'taber' eleverne, men derimod ruster såvel de svage som de stærke elever, så de kan bevæge sig op ad den sociale stige og vinde over den negative sociale arv.

Begrebet social arv blev lanceret af den svenske psykiater Gustav Jonsson, som i slutningen af 1960'erne dokumenterede, at lige så vel som penge og genetiske træk kan arves, kan magtesløshed og fattigdom overføres fra generation til generation. I dag er begrebet blevet særdeles opportunt i den politiske retorik, hvor det henviser til det kedelige faktum, som talrige statistikker stadig slår fast: Dels slægter langt de fleste børn deres forældre på, hvad angår uddannelsesniveau, dels 'arver' børn af bistandsmodtagere, misbrugere mv. med stor sandsynlighed også forældrenes problemer. Det vil regeringen nu råde bod på ved at reformere skolesystemet. Men hvad kan skolen gøre for at nedbryde den sociale arv?

Ingenting, mener Staf Callewaert, der i de seneste 50 år har beskæftiget sig med uddannelsespolitik og socialisation i store dele af Europa og i Afrika. Han er i dag emeritus efter adskillige år som professor, først i pædagogisk psykologi ved Aalborg Universitet, siden i pædagogik ved Københavns Universitet.

»Det, statsministeren siger, det er det samme, som også socialdemokraterne har prøvet at få folk til at tro i alle herrens år, nemlig: Skolen kan ændre på den sociale arv. Men det kan den ikke. Alt, hvad vi ved, er, at hvis skolen gør noget, så er det, at den

øger afstanden, fordi børn kommer mere ulige ud af folkeskolen, end de kommer ind. Det ved vi. Det sker i alle skoler i alle lande. Og det kan heller ikke være på en anden måde. Så man må holde op med at sige, man vil ændre det. Folk er ikke ulige, fordi de går i skole. Folk er ulige, fordi samfundet er ulige. Skolen kan ikke lægge særlig meget til eller trække særlig meget fra. Og gør den noget, så er det, at den lægger til. Den øger uligheden,« siger Staf Callewaert.

Den udfordrende skole

Velfærdssamfundet har ellers fostret mange forsøg på at mindske den sociale ulighed i skolesystemet, men det er ikke lykkedes for nogen af dem, fortæller Staf Callewaert. Et sådant forsøg var folkeskoleloven fra 1975, som den daværende undervisningsminister, Ritt Bjerregaard, stod bag. Den sigtede efter at øge ligheden i folkeskolen, men det er slet ikke den vej, Anders Fogh Rasmussen nu vil gå, når han sætter den sociale arv på den politiske dagsorden. Tværtimod. For som statsministeren sagde i sin åbningstale med direkte reference til Ritt Bjerregaard: »Vi skal gøre op med den udlignende skole, hvor man siger: 'Hvad ikke alle kan lære, skal ingen lære'. I stedet skal vi udvikle den udfordrende skole, hvor man siger: 'Alle skal lære, så ingen bliver tabt'.«

Hvad er det for en undervisningspolitik og ideologi, statsministeren giver udtryk for i åbningstalen?

»Der bruger han den gamle borgerlige kritik af socialdemokratisk uddannelsespolitik, at under påskud om at hjælpe de svage så taler systemet om, at det skal være lige for alle. Men det, der sker, er, at de svage ikke bliver hjulpet, og de stærke bliver bremset. De liberale siger så, at det ikke er godt: Alle skal hjælpes. I en rigtig liberal tradition ville man tænke på den måde. Men statsministeren har ikke formu-

leret sig på den måde. Han siger noget nær nonsens: at man skal kunne bevæge sig fra bistandsklient til bankdirektør. Det er til grin, for sådan sker det ikke. Man skal over så kolossalt mange barrierer, før det sker,« siger Staf Callewaert.

»Det, som Venstre repræsenterer i dag, er ikke en liberal eller neoliberal tradition. Det er en 'home made' politisk position. En rigtig liberal tradition vil på en helt anden måde markere det meritokratiske. Det er den gamle 'den, der er flittig og satser, og som er kyndig, han skal have en chance. Uddannelsessystemet skal ikke belønne andet end den her indsats og ikke, hvor man er vokset op, eller hvad man ellers har for ressourcer'.«

Ifølge Staf Callewaert skal man først og fremmest ændre markant på de økonomiske betingelser for de dårligst stillede, hvis man vil gøre sig forhåbninger om at mindske den sociale ulighed. I Sverige har man eksempelvis positive erfaringer med at give studerende støtte efter forældrenes indkomst. Politisk set er det imidlertid umuligt at få gennemtrumfet sådanne tiltag.

»Det vil være en drastisk diskriminering af dem, som har det hele hjemmefra, både finansielt og kulturelt. Men vi ved, at det virker. Det har man prøvet, men det er politisk uacceptabelt,« siger han.

Når lighed er lig ulighed

I dag synes der at være politisk konsensus om, at alle som udgangspunkt skal have lige muligheder og chancer. Derfor sigter skolesystemet også efter at behandle alle lige, men resultatet er social ulighed, fortæller Staf Callewaert.

»Man siger 'lige chancer for alle'. Så læreren snakker ikke mere med drengene end med pigerne. Han snakker ikke mere med de stærke end med de svage. Han er virkelig fair. Og sandheden er den, at det er han. Han behandler alle lige, hvilket gør, at re-

Begrebet social arv er atter kommet på den politiske dagsorden. Med en vision om at skabe et samfund, hvor en bistandsklient kan blive bankdirektør, vil regeringen reformere skolesystemet til gavn for både stærke og svage elever. Men skolen kan ikke ændre den sociale arv, siger professor emeritus Staf Callewaert. Tværtimod øger den uligheden.

sultatet bliver det samme for de svage. For hvis de svage virkelig skulle kunne komme frem, så skal behandlingen være ulige. Så skal man arbejde mere med de svage, involvere dem hele tiden og bruge mere tid på dem. Det gør læreren ikke. Han behandler alle lige. At behandle alle lige i klasseværelset er den sikreste måde at fremstå som perfekt, fair, retfærdig osv., men man kan være stensikker på, at resultatet er, at uligheden øges.»

Hvordan skal læreren i stedet undervise, hvis han skal gøre en indsats for at opfylde statsministerens ønske om at nedbryde den negative sociale arv?

»Man skulle sige til Anders, 'ok, min ven, nu laver du et cirkulære, der sendes ud til alle skoler, der siger til læreren, at når han har en time og 30 elever, og der er to børn af bistandsklienter, så skal den ene halve time gå til dem og den anden halve time til de andre'. Hvis statsministeren virkelig vil have, at i hvert fald nogle af bistandsklienternes børn bliver bankdirektører, så er det sådan, det skal gå til. Men det hele er snak i den blå luft, det har ikke med virkeligheden at gøre. Det, han vil, er at dække over hans elitære løsninger. Alle skal promoveres, de stærke mest og de svageste også lidt, og gad vide, om nogen bistandsklient bliver bankdirektør.«

Fra stænder til klasser

Hvor stammer ideen om, at alle skal have lige muligheder, og at det skal være et mål for skolen?

»Den er typisk liberal. Hvis vi går længere tilbage, da bestod samfundet af stænder, af folk som indtager en vis position og udøver den. Og det er noget, du er født til. Den moderne liberale kapitalisme prøver at bryde det og siger 'nul og niks. Der findes ingen anledning til, hvorfor du skal blive ved med at være bonde eller blive ved med at være godsejer. Enhver kan vælge, og enhver skal have chancen for at blive det, han gerne vil blive'.«



ILLUSTRATION: PETER MADSEN

Man indsætter en frihed i stedet for en determinisme og siger, enhver er sin egen lykkens smed, som med flid og vid kan kæmpe sig op ad den sociale rangstige?

»Ja, og sætter det som højeste værdi. Det vil sige, det er individualisme, subjektivism, det er nedbrydning af kaster og stænder. Og i stedet – det er Marx' triumf at vise, hvad der så kommer. Og hvad er det så? Det er klasse,« siger Staf Callewaert og påpeger, at der ikke findes et eneste samfund i verden, som

ikke har haft sociale hierarkier såsom stænder, kaster eller klasser.

For sociologer som Staf Callewaert og franskmanden Pierre Bourdieu er det især interessant at undersøge og forklare, hvad det er for nogle mekanismer, der bevirker, at folk accepterer de sociale hierarkier, så at uligheden opretholdes.

»Når nu uligheden er her og produceres i produktionen, men bekræftes i skolesystemet, hvordan kan det så være, at folk finder sig i det? Og tilmed tror, at



det er deres fejl? Hvordan kan det være? Hvordan kan det være, at folk lader sig forføre?» spørger Staf Callewaert.

»Hele den her fascination af lighed i uddannelse og gennem uddannelse i samfundet er et signal, det er et farligt fantasifoster, det er en afledningsmanøvre. Og den er meget forståelig i sin umiddelbare, konkrete betydning,« siger han.

»Det, som også er helt afgørende, er at forstå, at skolen er det sted, hvor man hele tiden forvandler

► sociale forhold til intellektuelle forhold. Bourdieu har en forfærdelig måde at vise dette på: Han siger, at hvis vi har en konkurrence, altså hvis der for eksempel er 20 ph.d.-stillinger at søge, og 100 søger, så er den, der er nummer 21, dum. Den, som er nummer 20, er klog. Det vil sige, at skolen og hele skolens eksamenssystem er ude efter at forvandle minimale forskelle mellem folk til store forskelle mellem folk,« siger Staf Callewaert.

Mønsterbrydere

Trods det at den sociale arv viser sig som et ordnet mønster i statistikkerne, levner statistikkerne også plads til en mindre gruppe mennesker, som ikke træder i forældrenes fodspor, men som går sine helt egne veje – mønsterbrydere. Og det er netop antallet af mønsterbrydere, regeringen vil gøre en særlig indsats for, bliver større.

Med titlen professor på visitkortet og en lang, beundringsværdig karriere har Staf Callewaert – søn af en tagdækker og en sygeplejerske – selv erfaret, hvordan det føles at gå i en anden retning end forældrene. Ligesom Bourdieu, hvis farfar var landmand, hvis far var postbud, og han selv endte som én af verdens førende sociologer.

»Når både Bourdieu og jeg kommer på universitetet, er vi bundløst skeptiske. Vi ved, at det meste er bluff. Du bliver dybt, dybt skuffet som opkomling, når du er landet dér, hvor du havde bildt dig selv ind, at himlen ville åbne sig.«

Ifølge Staf Callewaert er det blot en eller to procent af befolkningen, som virkelig formår at ændre social kurs, men han vil nødig kalde sig selv eller Bourdieu for mønsterbrydere, da han ikke mener, man kan tale om at bryde et mønster.

»Det er et forkert begreb, for selv i mit tilfælde eller i Bourdieus tilfælde kan man godt se forbindelsen til mønstret. Der findes altid nogle overgangsste-



Professor emeritus Staf Callewaert

Tidligere Institut for filosofi, pædagogik og retorik ved Københavns Universitet

der: Du skal over bækken, men der ligger nogle sten, hvorpå du kan sætte din fod. Du hopper ikke bare,« siger Staf Callewaert. »Den sociale virkelighed ser dog ikke sådan ud. De fleste går ikke over bækken, men bliver på den ene side. De bliver hjemme og holder sig der. Men de, som går over bækken og ind i den store verden, har haft hjælp fra nogle sten, som de kunne sætte fødderne på.« ▲

Camilla Mehlsen
Asterisk@dpu.dk

Der strides om intelligensens betydning for den sociale mobilitet. Adjungeret professor ved Danmarks Pædagogiske Universitet Mogens Hansen mener, at man har en alt for snæver opfattelse af begge dele.

Mobilitet kan føre i mange retninger

9

* Selvfølgelig er der sammenhæng mellem opvækst i et svagt socialt miljø, en kort skolegang og en lav jobstatus. Men hvem siger, at det er en social sammenhæng?

Individuelle forskelle i evner og personlighed forudsiger med god sandsynlighed længden af skolegangen og senere forskelle i social status, og der er intet videnskabeligt belæg for at mene, at forældre og skolen kan ændre meget på det, skriver professor i udviklings- og børnepsykologi ved Aarhus Universitet Helmuth Nyborg i en kronik i Jyllands-Posten den 14. august i år. Han mener, at den sociale arv er en misforståelse, og at en måling af almen intelligens – også kendt som g-faktor-scoren, der kan måles allerede i treårsalderen – er det bedste grundlag for at forudsige om et givent barn får en lang uddannelse, et job med høj status og en god levestandard senere i livet.

Adjungeret professor ved Danmarks Pædagogiske Universitet, Mogens Hansen, er ikke særlig enig i, at en intelligensmåling er et godt redskab til at opstille en prognose for, hvordan børn vil klare sig senere i livet:

»En intelligensmåling er god til at sige noget om, hvordan man vil klare sig i skolen, for eksempel hvordan et 1. klasses barn vil klare sig i 10. klasse. Men forklaringen er, at det der er i en intelligensprøvekasse, ligner det der er i skolens læseplaner. En intelligensundersøgelse er traditionelt først og fremmest en undersøgelse af de to hovedområder, som skolen satser på, nemlig det verbalt sproglige og det logisk-matematiske, og det er også derfor, at man har så stor tillid til dem. Men hvis man vil sige noget om, hvordan barnet vil klare sig efter skolen, så er den prognostiske værdi stærkt faldende, for derefter er det ikke sikkert, at det skal agere på de verbalt-sproglige og logisk-matematiske niveauer. De niveauer er faktisk ikke særlig relevante for størstedele-

len af befolkningen, og derfor er intelligensmålingen ikke særlig gyldig for de fleste«, siger Mogens Hansen.

Selvom rig normalt parres med klog og fattig med dum, er der ikke tvivl om, at køn og familiebaggrund spiller en langt større rolle end intelligensen i forhold til, hvordan man vil klare sig senere i livet, siger Mogens Hansen, der kalder forskning i intelligens-teorier for et af de mest snavsede områder inden for psykologien.

Ideologiseringen

»Det er i ustyrlig grad politiseret og ideologiseret, så man næsten ikke kan komme til at beskæftige sig med det på neutral saglig vis. Når man diskuterer med folk om g-faktoren og de mange intelligenser, er det under dække af psykologisk forskning eller intelligensforskning, men det handler meget om ideologier over for hinanden. Når vi for eksempel nu har en debat i Danmark om, at elever med særlige forudsætninger skal have specialundervisning, fordi de er mere sarte end vi andre tykhuder og derfor føler sig undertrykt og tilsidesat i skolen, så er det også et spørgsmål om ideologi. Man betragter eleverne som henholdsvis minus- og plusvarianter, men i stedet kunne man argumentere for, at alle børn i skolen ud fra deres særlige forudsætninger skal tilgodeses bedst muligt – hvad enten det er i dansk, matematik, billedkunst eller fodbold«, siger Mogens Hansen.

»Jeg mener, at Helmuth Nyborg med sin forskning repræsenterer en ideologisering. Inden for det her område er folk næsten altid ude på et eller andet. Jeg repræsenterer heller ikke den hellige neutralitet. Jeg er også ude på noget. Så godt kender jeg da mig selv«, siger han.

Hvad er du ude på?

»Jeg er ude på at give skolen bredde. Og især at argumentere for at skolen bliver mere rummelig, og

at den rummelighed kan understøttes af intelligensforskningen. Så i virkeligheden interesserer jeg mig ikke for intelligens, men for skolens rummelighed. Men jeg kan se, at intelligens-teorierne er interessante, fordi de gennemsyner vores syn på andre mennesker. Vi definerer andre på et meget vagt og upræcist begreb, som vi kalder intelligens. Men intelligens er en skyformation og ikke en begrebslig kategori, og den skyformation er altså svær at holde styr på«, siger Mogens Hansen.

De mange intelligensers pædagogik

»Når vi taler om den sociale arvs betydning for den manglende sociale mobilitet, så er det forskernes, psykologernes og andre eksperter store fejltagelse, at de kun tænker social mobilitet som mobilitet op gennem samfundssystemet via en akademisk uddannelse. Det er jo ikke sikkert, at det er interessant. Ja, det er næsten sikkert, at det ikke er interessant«, siger han. Han mener, at hvis skolen skulle gøre noget for den sociale mobilitet, så skulle den tage at gøre noget for børnebefolkningen som sådan, og ikke tænke så meget på, hvor mange elever, der kan fortsætte i uddannelsessystemet.

»Når skolen i dag ikke kan fremme mobiliteten, så må vi tænke over, hvad det er for nogle mobilitetsmål, vi sætter os. Hvem er de gyldige for, hvilke børn interesserer skolen sig i virkeligheden for, når det kommer til stykket? Den interesserer sig faktisk først og fremmest for dem, der skal have en lang og mellemlang videregående uddannelse. Men det gælder et mindretal i samfundet. Derfor skal vi af med de snævre mobilitetsmål. De er ikke demokratiske. Vi tænker i en meritokratisk skoleform«, siger Mogens Hansen.

Han er i stedet for fortaler for, at man benytter en mangfoldighedens pædagogik, der tager afsæt i den amerikanske psykolog Howard Gardners teorier om menneskets mange intelligenser. ▶

- »Vi må have en mangfoldighedens pædagogik, det vil sige de mange intelligensers pædagogik, hvor udfordringerne til krop, sanser, refleksion, kundskaber, oplevelser og eksperimenteren er tænkt ind i en helhed. Det er en mere demokratisk orienteret pædagogik, når man ikke ensidigt satser på det verbalt-sproglige og matematisk-logiske. Skolen skal være indrettet, så hvert barn hver dag kommer i skole og går hjem igen med en oplevelse af at strække til, af at have lært noget, at kunne noget, at du til noget. Det tror jeg, er den vigtigste mobilitetsfremmende faktor. Udfordringen af barnets intelligenser er vigtigt i sig selv, men det er egentlig kompetenceoplevelsen, der er så afgørende«, siger han.

»I stedet for at være målt op imod en eller anden utopi om at få en akademisk uddannelse får eleven livsmød og pågåenhed og styrke til at planlægge sin egen uddannelse og tilværelse«, siger Mogens Hansen, der skønner, at op mod 20% af skolens elever slutter deres skoletid med et lavere selvværd end de mødte op med. Alt for mange elever oplever, at de ikke duer til skolen, og alt for mange får specialundervisning i større eller mindre dele af deres skoletid:

»Det er både betænkeligt og anfægteligt, at så mange elever får forringet deres selvværd samtidig med, at de ikke lærer noget«, siger han.

Regressionen mod middeltallet

Men formår vores kultur ikke at gøre op med den sociale arv, så kan Mogens Hansen glæde sig over, at naturen på dette område er meget demokratisk.

»Hvis et barn vokser op med en far, der er læge, og en mor, der er jurist, så regner man jo med, at det vil gå barnet godt senere i livet. Men biologisk forholder det sig sådan, at der er stor sandsynlighed for, at afkommet er dårligere udrustet end forældrene. 'Regression mod middeltallet' kalder man princip-

pet. Og det er derfor, at man i områderne med de store villaer finder mange privatskoler og private gymnasier, for der skal virkelig noget til at sikre, at dårligere udrustede børn kan klare sig i det sociale miljø på det statusniveau, de er på. Omvendt er det sådan i de mindre privilegerede hjem, at børnene sandsynligvis vil være bedre udrustede end forældrene. Her betyder regressionen mod middeltallet altså en bevægelse den modsatte vej. Det skyldes, at der ved æg og sædcelles forening sker en biologisk diversitetsafprøvning, der har en tendens til at trække mod midten.«

Men biologiens hang til det gennemsnitlige opvejes i rigt mål af de sociale kræfter, hvor toppen af samfundet inspirerer og understøtter sine børn, mens bunden af samfundet sørger for at holde folk nede. Ikke desto mindre findes der mønsterbrydere, og en af dem er Mogens Hansen selv, der er vokset op i en 1½ værelses lejlighed med tre børn, en syg far og en hjemmearbejdende mor, og selvom han altså i dag er professor, så startede han med at uddanne sig til lagermedhjælper i VVS-branchen. Det har givet ham en personlig interesse i, hvorfor nogle mennesker alligevel formår at trodse deres opvækstvilkår.

»Jeg mener, at mønsterbryderen er drevet af en indre og biologisk begrundet bestræbelse på at dygtiggøre sig. De potentialer, vi er født med, sætter sig igennem og giver os retning i vores liv. Det er svært at tale om, men jeg tror, at vi alle har en skytsengel, der er bestemt af noget biologisk. Jeg tror ikke på en skytsengel i den mytologiske forstand, men jeg tror på den i biologisk forstand, som potentialer, der peger en retning ud for ens liv. Potentialer er grådige efter at blive til kompetencer«, siger Mogens Hansen. ▲

Steen Bruun Jensen
sbj@dpu.dk



Adjungeret professor Mogens Hansen
Danmarks Pædagogiske Universitet

Læringsprocesser antager mange forskellige former og er ikke kun forbeholdt formelle uddannelsesinstitutioner. Lektor Steen Høyrup, Institut for pædagogisk sociologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet fortæller, hvordan det ser ud til, at visse former for læring bedst foregår uden for den formelle uddannelsesinstitution – på arbejdspladsen, under bestemte samværsformer eller i hverdagslivet.

Når uddannelsen foregår på arbejdspladsen

11

* *Gennem hvilke former for læring finder der kompetenceudvikling sted på arbejdspladsen?*

»En god form for arbejdspladslæring sker i de tilfælde, hvor der etableres en nær forbindelse mellem uddannelsesinitiativerne og de aktuelle krav til medarbejderne på arbejdspladsen. Der kan for eksempel være tale om, at virksomheden sender et arbejdsteam af sted på et fælles kursus sammen, eller at uddannelsesinstitutionen kommer ud på arbejdspladsen og holder et fælles kursus for medarbejderne i en produktionsenhed«, siger lektor Steen Høyrup fra Danmarks Pædagogiske Universitet.

»Jeg har set flere gode eksempler på, at arbejdslederen tager med ved kurssets start og informerer kursusudbyderen om arbejdspladsens udvikling og forventningerne til kurset. Ligesom der er arbejdsledere, som husker at give medarbejderne et frirum, når de kommer tilbage fra kurset, så de får lejlighed til at afprøve deres viden og undgår at falde tilbage i de vante folder. Og prioriterer at være med til evalueringen af kurset/uddannelsen, så der bliver etableret en nær kontakt mellem arbejdsplads og uddannelsesinstitution«, siger han.

At vide hvad man ved

Et velkendt og århundredegammelt eksempel på læring er den, der foregår som sidemandsoplæring, hvor den erfarne fremstår som eksempel og viser den mindre erfarne, hvordan arbejdet skal udføres. En anden, relativt almindelig form for læring er den, der sker via jobrotation, hvor virksomheden giver medarbejderne mulighed for at flytte rundt til forskellige maskiner/arbejdsfunktioner for at udvide medarbejdernes erfaringskreds. Hermed opnår man flere fordele: medarbejderne udvikler deres kompetencer og arbejdspladsen sikrer sig en fleksibilitet ved, at medarbejderne kan erstatte hinanden ved sygefravær, ferier og lignende. Endelig er det en måde, hvorpå man kan forebygge EGA: ensidig og gentaget arbejde.

Steen Høyrup peger på den – mere eller mindre

ubevidste – læring, ofte betegnet som tavs viden, som finder sted, ikke bare når man lærer af andre, men når man selv er den, der underviser:

»Vi har set det på sygeplejeskoler, hvor sygeplejestuderende ved at formidle deres erfaringer bliver nødt til at gøre sig dem klart – få dem begrebsliggjort, sat i system. En del viden sidder i kroppen og er ikke formuleret, og den sprogliggørelse, der sker, kan have en værdi i sig selv. Man kan sige, at man ved at formidle sin viden til andre ofte vil opdage, at man ved mere, end man troede, man vidste.«

Ubevidst læring

Den ubevidste læring foregår også i det civile liv, for eksempel når vi deltager i frivilligt arbejde, arbejder i bestyrelser i skolen eller daginstitutionen eller indtager en rolle inden for en forening eller en politisk organisation. Alle disse steder stilles vi over for udfordringer, som vi lærer af. Uden at vi nødvendigvis ved, at vi lærer, siger Steen Høyrup.

Som et tredje eksempel på et læringsrum, hvor der finder en ubevidst læring sted, nævner Steen Høyrup etableringen af selvstyrende teams på arbejdspladsen:

»Det selvstyrende team har hverken en lærer eller et pensum, men er en gruppe af medarbejdere med udvidet indflydelse på planlægning og udførelse af arbejdet. De har nogle rammer, der giver dem mulighed for at samles regelmæssigt for at drøfte problemer, planlægge og træffe beslutninger, som berører arbejdet i teamet. Vi kan kalde det et refleksionsrum, fordi der er tid til at reflektere, både over tidligere erfaringer og kommende tiltag. Som regel er deltagerne i et selvstyrende team ikke selv bevidste om, at de er i gang med en læringsproces. For dem er det helt naturligt at tale om problemer, planlægge tiltag og finde løsninger, mens vi ser en læring af personlige, faglige og sociale kompetencer med hensyn til kommunikation, konfliktløsning, samarbejde. En læring, som er utroligt interessant at afdække«, siger Steen Høyrup.

Hvorfor er det vigtigt at erkende, at det er en læring, der finder sted?

»Læring er tilfredsstillende for mennesker, fordi de oplever en udvikling hen imod en bedre forståelse og beherskelse og udvidede fremtidsperspektiver og muligheder for at kunne påvirke egen arbejds- og livssituation. Når det gælder læringen på arbejdspladsen, er der brutalt sagt tale om, at medarbejdernes markedsværdi øges, fordi medarbejderne udvikler en kompetence, der kan give et bedre job og en højere løn. Det er en udvikling, der også er værdifuld for virksomheden.

Hvis man opfatter det som læring, vil man have mulighed for at tilrettelægge arbejdsorganiseringen og udfordringerne, så de er optimale i forhold til den læring, der skal finde sted. Ikke for store, og ikke for små udfordringer. Det er også stressende at kede sig. Det vil sige, at arbejdspladsen ikke kun skal indrettes efter effektivitet, men efter at være et godt læringsrum«, siger han:

»I det øjeblik, vi kalder det læring, vil der være en øget opmærksomhed i forhold til den værdi og de ressourcer og rammer, der skal tilvejebringes.«

Samarbejde og konkurrence

En af de mere overraskende læringsformer, Steen Høyrup er stødt på, er den, der foregår i netværk mellem forskellige – og ofte konkurrerende – virksomheder.

»Læring i netværk kan være kontakter mellem forskellige afdelinger på samme virksomhed, hvor medarbejderne udveksler erfaringer og dermed højner det samlede vidensniveau på virksomheden. Men det kan også være grupper af ledere/medarbejdere, der arbejder på tværs af grænserne for – eventuelt konkurrerende – arbejdspladser og institutioner. Uddannelsesmæssigt er der mulighed for at oprette fælles hold og få uddannelsesinstitutioner til at lave skræddersyede forløb i relation til fælles uddannelsesbehov. Det er konstruktive samarbejdsformer i en situation, hvor arbejdspladserne er sig bevidst, at de eksisterer i konkurrence, blandt andet



FOTO: POLFOTO

Forskningsprogrammet 'Kompetenceudvikling med særligt henblik på unge og voksne' startede i 2001 og er en paraply over en række projekter som for eksempel 'Forskningsnetværk for læring i arbejdslivet', 'Den bæredygtige arbejdsplads' og diverse projekter på arbejdspladser og uddannelsesinstitutioner, herunder for eksempel erhvervsskoler. I programmet forskes blandt andet i den kompetenceudvikling, der finder sted inden for Sygeplejerskeuddannelsen, som er interessant, fordi den foregår i et samspil mellem den formelle uddannelse på Sygeplejeskolen og praksislæringen i praktikken, blandt andet på sygehuse. Andre projekter omfatter byggepladser som kompetenceudviklingscentre og anvendelsen af IT som støtte til læreprocesser på arbejdspladsen.

► om den kompetente arbejdsstyrke, og på trods heraf kan have glæde af at samarbejde omkring behov for uddannelse og læring«, siger han.

I hvor høj grad fører de forskellige former for kompetenceudvikling til social mobilitet?

»Det, vi foreløbig har data for, er mobiliteten inden for samme niveau, hvor personen opnår et mere varieret arbejde og eventuelt får flere udfordrende opgaver. For eksempel kan vi se en helt klar mobilitet lokalt inden for den enkelte arbejdsplads, hvor en person, som hidtil har været bundet til en bestemt maskine, nu kan bevæge sig rundt inden for sit arbejdsteam – sin ø – og varetage flere funktioner. Dette har betydning for nedsættelsen af EGA, det ensformige, gentagede arbejde«, siger han.

»Så er der det andet niveau, som er mobiliteten mellem de lidt større 'øer'. Det er den mobilitet, der gør, at medarbejderen direkte kan bevæge sig fra et produktionsteam til et andet i kraft af sin kompetenceudvikling. Det har betydning i forbindelse med sygefravær, barsel og en øget fleksibilitet.«

»Det tredje niveau, som drejer sig om mobilitet mellem forskellige, konkurrerende virksomheder, kan jeg kun udtale mig om på baggrund af udtalelser fra personaleledere og uddannelsesledere. Men ifølge de mennesker jeg har talt med, er der en tendens til, at når medarbejderne øger deres kompetence, vil de ofte flytte til en anden arbejdsplads, hvor de måske kan få et mere spændende og højere betalt arbejde. Sammenfattende kan man sige, at kompetenceudvikling ser ud til at kunne fjerne selvpålagte restriktioner hos medarbejdere i retning af at »jeg kan nok kun klare arbejdet ved denne bestemte maskine eller denne arbejdsplads.«

»Arbejdspladserne er altså bevidste om, at de ved at uddanne folk risikerer at miste dem. Men dem, jeg har talt med, er ikke bange for den situation. De påpeger, at de ved at skabe gode uddannelsesforhold får et så godt image, at det virker som en attraktion i sig selv. De kan simpelthen tiltrække medarbejdere på deres gode renommé. Derfor har de den indstilling, at det er ok, at gode medarbejdere flytter en gang imellem, for der skal nok komme nogle nye.«

I og med at virksomhederne har bevæget sig bort fra det, som i gamle dage har kendetegnet den

gode virksomhed, nemlig stabiliteten, er spørgsmålet om kompetenceudvikling blevet meget vigtigt. I dag skal virksomhedens udviklingsstrategi, visioner og mål til enhver tid matches – og skabes – af medarbejdernes kompetencer, og det gør kompetenceudviklingen til et værdifuldt konkurrenceparameter, siger Steen Høyrup:

»Vi er i en situation, hvor arbejdspladserne ofte konkurrerer om den arbejdskraft, der er til rådighed, og noget af det, man kan konkurrere på, er tilbuddet om læring og udvikling. Kompetenceudvikling er blevet en attraktion på linje med den gode løn. Hvis virksomheden ikke kan konkurrere på lønnen, kan den måske konkurrere på tilbuddet om gode uddannelsesforhold. Med indførelsen af de nye individuelle lønformer bliver formel kompetence godskrevet som noget, der kan udløse et løntillæg. Så på mange forskellige områder er kompetencen blevet en væsentlig faktor.«

Måling af realkompetence

Steen Høyrup har ikke på nuværende tidspunkt nogen tal på, i hvor høj grad der sker en mobilitet i form af flytning af medarbejdere fra en virksomhed til en anden som følge af kompetenceudvikling. Et af de mange spørgsmål er for eksempel, om der er tale om, at man kan bevæge sig fra for eksempel ufaglært til faglært arbejde. Her er vi inde på realkompetencebegrebet: Er det uddannelse, man har papir på, der tæller som individets kompetence, eller dét man faktisk véd og kan, der tæller i individets 'karriereveje', i såvel det formelle uddannelsessystem som på arbejdsmarkedet?

Steen Høyrup peger på det aktuelle fænomen, at der såvel nationalt som internationalt fra politisk hold er ønske om at godskrive ansøgernes realkompetence. Spørgsmålet er, hvordan man måler denne realkompetence:

»I Norge bruger de realkompetence som et udtryk for dét, en person kan, og som skal godskrives, uanset om kompetencen er erhvervet på en uddannelsesinstitution, på en arbejdsplads eller et helt tredje sted. Denne realkompetence kan få indflydelse på, hvor personen bliver indplaceret i forhold til niveau og fagområder ved optagelse på en uddannelsesinstitution. Det betyder, at man ikke kan afvise en person, bare fordi han eller hun ikke har

papir på sin kompetence. Der er tale om en merit-overføring, som også kan få stor betydning for indvandrere og folk med anden etnisk baggrund, som med realkompetencen kan få godskrevet dét, de kan, uanset hvor og hvordan de har erhvervet deres kompetence.«

»I et af vore forskningsprojekter sammenligner vi flere landes målinger af realkompetence, for eksempel Danmark, Norge, Tyskland, Frankrig, England og New Zealand. I England og New Zealand anvendes omfattende og detaljerede kompetencemålings-systemer. Norge går en anden vej og udvikler fremgangsmåder, der inddrager systematisk CV og portefolio og en systematik vedrørende beskrivelse af kompetencer, der udfoldes på arbejdspladsen. Der er ikke tvivl om, at ansøgerens og medarbejderens kompetencer bliver mere synlige i det øjeblik, man også går ind i en formel beskrivelse og godkendelse af realkompetencerne«, siger Steen Høyrup.

Men vil en sådan vurdering være mere retfærdig?

»Det er svært at sige. På den ene side har gamle eksamenspapirer og lignende en begrænset værdi, og der er megen tidligere forskning, der anfægter eksaminers gyldighed som udtryk for en persons kompetence. På den anden side kan jeg godt være bange for, at opgørelsen over realkompetencer kan komme til at stemple en person og hænge fast ved ham for resten af livet. Det er en kompliceret proces at give sådanne udtryk for kompetencemål, der altid indeholder et element af subjektive bedømmelser. Relationen mellem arbejdsgiver og arbejdstager indeholder et magtaspekt, som kan frygtes at spille ind i bedømmelsen af realkompetencen. Her har en uddannelsesinstitution trods alt en mere uhildet relation til de studerende. Modsat vil tildeling af realkompetence kunne give adgang til indvandrere og andre, som ikke har papir på deres kompetencer.«

Hvordan vil man for eksempel kunne måle omsorgskompetencen?

»Ja, her kan der hurtigt komme en konflikt, fordi der vil spille nogle faglige interesser ind. Tænk på social- og sundhedsassistenten, som måske vil have realkompetencer til at gå ind på sygeplejerskeområdet og varetage nogle af de funktioner, den uddannede sygeplejerske hidtil har udført. Eller sygeplejersken, der reelt kan have kompetence til at udføre lægelige funktioner, men hvor lægerne modsætter

sig det, fordi det kolliderer med principperne om en faglig afgrænsning. Jeg kunne også forestille mig en konflikt mellem for eksempel pædagogmedhjælperne og den pædagoguddannede: For hvem er bedst i den givne situation?«

At handle mens man lærer

Noget af det mest spændende ved forskningsprojektet om kompetenceudvikling er ifølge Steen Høyrup erkendelsen af, at læring i virkeligheden kan antage kolossalt mange og forskellige former, og de forskellige læringsformer kræver forskellige læringsrum og -betingelser. Og formentlig kan arbejdspladserne i visse tilfælde tilbyde nogle læringsmiljøer, der er langt bedre end uddannelsesinstitutionerne:

»For eksempel er det i mange tilfælde vigtigt, at læringen ikke foregår et fjernt teoretisk sted, men at folk handler som forudsætning for at lære. Vi har stadig en læringsopfattelse, som går på, at vi i vor kultur har udviklet værdifuld viden, færdigheder og knowhow, som skal bringes ind i folks hoveder. Læring opfattes som reception af noget bestående. Men når vi undersøger arbejdspladslæringen, kan vi se, at læring også udfolder sig ved, at mennesker handler, løser problemer og genererer ny viden sammen.«

»Jeg har en forventning om, at vi på baggrund af forskning vil kunne sige, at læring er mange forskellige processer, og at de kræver forskellige betingelser alt efter hvilken type læring, der er tale om. I visse tilfælde kan den bedst varetages af arbejdspladsen eller af nogle bestemte samværsformer, mens den i andre tilfælde bedst finder sted i en uddannelsesinstitution eller i et samarbejde mellem virksomhed og uddannelsesinstitution.«

Vil det have konsekvenser for antallet af uddannelsesinstitutioner?

»Det spørgsmål har vi ikke direkte haft oppe at vende. Men min umiddelbare holdning er, at jeg ikke anser kompetenceudvikling for at være et nul-sums-spil, hvor der er en bestemt kage, der skal deles således, at hvis arbejdspladserne får flere opgaver, vil uddannelsesinstitutionerne tilsvarende få færre. Jeg tror, det er sådan, at hvis arbejdspladserne løfter større opgaver, vil der også blive brug for en større indsats fra uddannelsesinstitutionernes side – og for



Lektor Steen Høyrup
Institut for pædagogisk sociologi ved
Danmarks Pædagogiske Universitet

en større kontakt og et mere udbredt samarbejde mellem uddannelsesinstitutionerne og virksomhederne.«

Bevæger vi os fra en mere teoretisk til en mere praksisorienteret læring?

»Det kan man ikke sige med de nye reformer inden for de mellemlange og professionsrettede uddannelser. Men forskningsmæssigt er der en betydelig interesse for, hvad vi kan kalde en praksisorienteret læring, og forskningen kan formentlig frembringe resultater, der er væsentlige for uddannelserne. Men det er vigtigt, at vi i vores uddannelses- og lærings-tænkning ikke ender i prakticisme, for selvom man lærer ved at handle i et arbejdsmiljø, har man samtidig brug for en teoretisk forståelse. For det første giver den os en viden om, hvad vi skal iagttage, hvad vi skal rette vores opmærksomhed imod. Men teorien giver os også en mulighed for at bearbejde og samle erfaringer i systemer, så vores viden og erfaringer ikke bliver fragmenteret. Det mere alment teoretiske og de konkrete erfaringer er sammenvævede størrelser i læring«, slutter Steen Høyrup. ▲

Annette Wiborg
Asterisk@dpu.dk

Mange elementer i den nye universitetslov ligger i forlængelse af de styreformer, der i 2000 og 2001 blev etableret ved Danmarks Pædagogiske Universitet og Danmarks Tekniske Universitet, skriver videnskabsminister Helge Sander.

DPU har banet vejen

★ Det er tid til forandring. Også på universiteterne.

Universiteternes ledelse skal styrkes, og der skal åbnes yderligere for folk udefra, så vi sikrer et tættere samspil mellem universiteterne og det omgivende samfund. Universiteterne kan på denne måde være med til at sikre videnssamfundets udvikling – og dermed bidrage til vækst og velfærd i hele samfundet.

Det er baggrunden for, at regeringen i oktober indgik en aftale med Socialdemokratiet og Kristeligt Folkeparti om en ny universitetslov.

Universiteterne sikres med den politiske aftale mere frihed til løbende at forbedre forskning, uddannelse og samarbejdet med omverdenen. Samtidig er der indgået en økonomisk aftale for universiteterne med stabile og stigende økonomiske rammer. De kommende tre år får universiteterne i alt en ekstra bevilling på over én milliard kr.

Et vigtigt aspekt i reformen er styrket ledelse og ansatte ledere på alle niveauer. Et af målene er en stærkere forankring af universiteterne i det omgivende samfund. Universiteterne skal ledes af bestyrelser, hvor formanden og et flertal af medlemmerne kommer udefra. Bestyrelsen skal afspejle universitetets samlede profil og være sammensat så bredt, at ingen særinteresser har flertal. På samme måde skal bestyrelsesmedlemmerne udpeges i kraft af *egen* person og *egne* kompetencer. Universitetet sammensætter den første bestyrelse.

Konkret får VIP'er, TAP'er og studerende sæde i de nye bestyrelser – de studerende med mindst to pladser. VIP'er og studerende sidder også i studienævn og de nye akademiske råd, der overtager de akademiske sager fra de nuværende fakultetsråd. Og som i dag får de studerende halvdelen af stemmerne i studienævnet.

Det er elementer, der ligger i god forlængelse af de styreformer, der i 2000 og 2001 blev etableret ved Danmarks Pædagogiske Universitet og Dan-

marks Tekniske Universitet. DPU har således været med til at bane vejen.

Et andet vigtigt aspekt af universitetsreformen er en reel implementering af 3+2-strukturen med 3-årige bacheloruddannelser efterfulgt af 2-årige kandidatuddannelser, hvor dette ikke allerede er sket. Samarbejdet mellem universiteterne om udvikling og koordinering af uddannelser og fag skal øges, herunder overgang fra bachelor- til kandidatuddannelse.

Det er elementer, der styrker DPU's status som et overbygningsuniversitet. Det vil sige et universitet, der udbyder forskningsbaseret uddannelse på ph.d.-kandidat- og masterniveau inden for sit fagområde, for personer der har en videregående uddannelse på mindst bachelorniveau fra et andet universitet eller fra et Center for Videregående Uddannelse (CVU). Og DPU's nye kandidat- og masteruddannelser er eksempler på, at det er muligt at tiltrække studerende – også fra andre universiteter.

Reformen lægger også op til, at universiteterne skal medvirke til at sikre, at den nyeste viden inden for relevante fagområder gøres tilgængelig for CVU'er gennem forskningstilknyningsaftaler. Det er en forpligtelse, som DPU har haft siden etableringen.

Udkastet til ny universitetslov indeholder en overgangsbestemmelse om, at de to særskilte love for DPU og Danmarks Tekniske Universitet ophæves, idet de to universiteter fremover hjemles i universitetsloven. De konkrete overgangsbestemmelser skal udfærdiges af en 'teknikergruppe' med deltagelse af de berørte institutioner og Videnskabsministeriet.

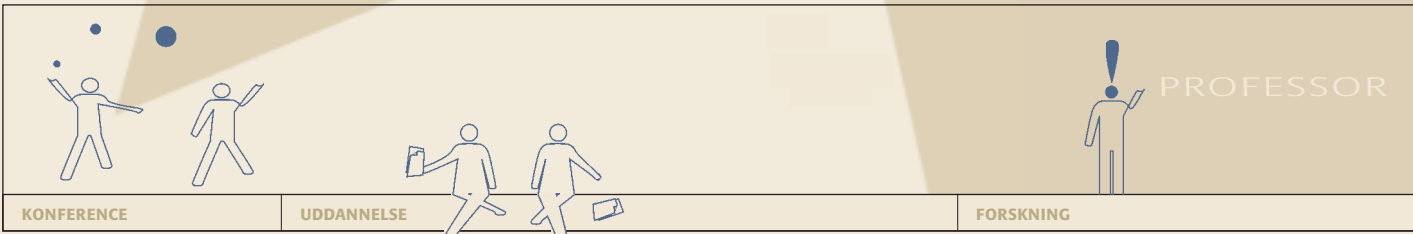
Reformen vil skabe en fleksibel lovramme, hvor de enkelte universiteters egenart respekteres. Større åbenhed over for omverdenen betyder *ikke*, at universiteterne ukritisk skal løbe efter kortsigtede behov og særinteresser.



Af videnskabsminister Helge Sander (V)

Det ligger forligspartierne på sinde at styrke universiteterne som selvstændige og ansvarlige institutioner for intellektuel udfoldelse. Det kan ikke lade sig gøre uden større decentralisering, øget ekstern indsigt og styrkelse af det faglige selvstyre.

Udkastet til ny universitetslov har været til høring på alle landets universiteter. I ministeriet er vi i øjeblikket i færd med at gennemgå alle høringssvarene, således at jeg kan fremsætte forslag til ny universitetslov i begyndelsen af det nye år. ▲



Learning, Play and Time

At lege godt er at lære godt, så hvilken betydning har det for vores børn, når de har alt for lidt tid til at udfolde deres kreative potentiale gennem legen? Når moderne børn er rige på ting, men fattige på tid, har det konsekvenser. Nogle af dem vil blive diskuteret på konferencen

Learning, Play and Time, der finder sted på Danmarks Pædagogiske Universitet den 30. januar. Her vil Dr. David Elkind, forfatter til 'The Hurried Child', tale om den forsvundne leg, årsagerne til dens forsvinden, og hvilke sociale implikationer, det kan få når børnene har fået hele deres fritid skemalagt, mens Dr. Carla Rinaldi from Reggio Emilia i Italien vil tale under titlen 'The Time of Listening' og desuden give indsigt i de kendte Reggio Emilia metoder. Andre oplægsholdere er Edith Ackermann, Hans Henrik Knoop, Danmarks Pædagogiske Universitet og Hans Siggard Jensen, Leaning Lab Denmark. Læs mere i kalenderen på www.dpu.dk.

Frafaldet på de almene voksenuddannelser

I mange år har man med baggrund i officielle statistikker talt om hvorfor mange kursister enten falder fra eller ikke går til prøve på de almene voksenuddannelser. Men statistikkerne er ikke velegnede i den forbindelse, mener seniorforsker Lars Klewe fra Danmarks Pædagogiske Universitet med baggrund i en ny rapport – 'Frafald fra undervisningen og fravalg af prøver på avu og hf-enkeltfag'.

»Man kan ikke tale om, at frafaldet på avu generelt er alarmende. Fagene tiltrækker meget forskellige kursistgrupper. Mens fire ud af ti kursister på avu falder fra på Dansk trin 1, så ser situationen helt anderledes ud i for eksempel edb-fagene. Her gennemfører helt op mod ni-tiendedele af kursisterne. Til gengæld går mange af de sidstnævnte kursister ikke til eksamen. Det skyldes, at edb-undervisningen på avu især bruges af ældre, der ikke har brug for et prøvebevis, men har meldt sig til undervisningen, fordi de oplever et behov for at vide mere om edb. Det kan ikke undre, da edb efterhånden bliver uundværlig i alle menneskers liv«, siger han.

»Derimod må man konstatere, at frafaldet fra hf-enkeltfag generelt ligger højt, uanset fag. Især de hf-enkeltfagskursister, der ikke tidligere har erfaringer med undervisning på gymnasialt niveau, har en stærkt forøget risiko for af bryde undervisningen«, siger Lars Klewe og understreger, at det er nødvendigt at sætte stærkere fokus på denne gruppe af kursister med henblik på at mindske frafaldet på hf-enkeltfag.

Lars Klewe fastslår, at omkring to tredjedele af frafaldet på såvel avu som hf-enkeltfag skyldes forhold, der ikke direkte har med undervisningen at gøre. Det kan være sygdom eller andre 'sociale beghigheder', for eksempel barsel eller vanskeligheder med at få undervisningen til at passe sammen med familieliv eller andre aktiviteter. Kun en tredjedel af frafaldet skyldes utilfredshed med undervisningen.

»Vi har et uddannelsessamfund, hvor det efterhånden er meget svært at klare sig uden uddannelse. Undersøgelser har vist, at en stigende andel af de kursister, der går på VUC, har boglige og sociale problemer. Man må derfor være parat til at acceptere et relativt stort frafald fra de almene voksenuddannelser. Det er næppe en god ide at afskære disse kursister fra at få en uddannelse på VUC med henblik på at reducere frafaldet eller at gøre adgangen til VUC vanskeligere. Der har netop været fremsat forslag om at hæve deltagerbetalingen på de almene voksenuddannelser, men det er indlysende, at man med et sådant forslag rammer dem, der netop har mest behov for uddannelse«, siger Lars Klewe.

Tiltrædelsesforelæsning

Jens Rasmussens titltrædelsesforelæsning, som vi omtalte i sidste nummer af Asterisk er rykket til den 10. januar kl. 14.00. Jens Rasmussen, der i foråret blev ansat som professor ved Institut for pædagogisk sociologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet vil i sin tiltrædelsesforelæsning tale om 'Pædagogisk sociologi – kompleksitet og nybeskrivelse', hvori han vil argumentere for behovet for en nybeskrivelse af samfundet som et komplekst moderne samfund. Da et komplekst moderne samfund ikke kan beskrives fra ét privilegeret sted – ingen af samfundets mangfoldige delsystemer kan gøre krav på at repræsentere samfundet i samfundet – må samfundets beskrivelse af sig selv foregå ved, at de enkelte systemer i samfundet bidrager til beskrivelsen og den stadige nybeskrivelse ud fra hver deres optik, mener Jens Rasmussen. Forelæsningen finder sted i Festsalen, og efterfølgende vil Institut for pædagogisk sociologi være vært ved en reception på balkonen.

To professortiltrædelser

Tæt på udgivelsen af dette blad har to andre professorer holdt tiltrædelsesforelæsninger. Feiwe Kupferberg talte den 6. december om 'Innovativ pædagogik i den kreative økonomi - Kreativitetssociologi i det 21. århundrede', men er du blandt de første, der modtager dette blad, kan du måske stadig nå at høre Bente Elkjær tale om 'Når læring går på arbejde...' i Festsalen den 13. december kl. 14.00 med efterfølgende reception. Begge professorer er tiltrådt på Institut for pædagogisk sociologi.

Den nye universitetsreforms bagmænd har skiltet med, at reformen betyder en styrket ledelse. Men måske opnår også en moderne universitetsledelse størst styrke ved at skilte så lidt som muligt med, at den bestemmer meget.

Usynlig universitetsledelse

* Venstre, Det Konservative Folkeparti, Socialdemokratiet og Kristeligt Folkeparti indgik den 11. oktober 2002 aftale om en ny universitetslov. Med overskriften »Tid til forandring for Danmarks universiteter – en styrket ledelse, øget frihed, stabil økonomi« er det blandt andet et erklæret mål med aftalen at ændre universitetsledelsen til en ledelse, der er i stand til at forandre. En sådan forandringsledelse kaldes en styrket ledelse. Men betyder ændringerne i sammensætning og betingelserne for universitetsledelse, at der vil blive tale om en ledelse, der vil handle på andre måder end de har gjort hidtil? Næppe!

Kigger man på de nye betingelser for ledelsen, så er mit skeptiske svar måske overraskende, da de nye betingelser unægtelig er anderledes end de gamle: I forslaget til den nye universitetsreform er der lagt op til, at ledelsen bliver styrket ved at give universiteterne en bestyrelse med et flertal af eksterne, uafhængige universitetssagkyndige og ved at gå fra demokratisk valgte til ansatte ledere. Rektorer, dekaner, institutledere og studieledere skal fremover ansættes og ikke vælges: Ingen fra den fremtidige universitetsledelse står altså umiddelbart regelmæssigt til regnskab for 'folket', det vil sige de ansatte på universitetet, der ellers har tradition for at vælge repræsentanter til de ledende poster og organer ved universitetet. Med den nye reform er det slut med det. Men faktisk har det aldrig været sådan på Danmarks Pædagogiske Universitet, og efter i to år at have arbejdet som sekretariatschef i rektoratet ved DPU under stort set samme betingelser for ledelse, der kommer til at gælde de øvrige universiteter, er det min erfaring, at radikalt nye handlemåder for universitetsledelse ikke er særligt farbare. Uanset de nye betingelser for at gøre det modsatte, så er det mit bud, at også universitetsledelse under de nye forhold står sig bedst ved en gammelkendt universitetsledelsesstrategi; nemlig usynlig ledelse gennem medtaleri. Hvad vil det sige?

Kravene til en ledelse om at være usynlig kan illustreres ved at tegne et billede af, hvilke overvejelser de fremtidige universitetsrektorer må gøre sig. Fremover bliver en rektor ansat af en bestyrelse, og rektorerne skal som daglige ledere handle inden for de rammer, bestyrelsen har fastsat. Afhængig af rammerne og hvordan de løbende formuleres, kan en rektor føle sig bastet og bundet eller fri, når han udfylder sin rolle som daglig leder af universitetet. Sagt anderledes; når først han er ansat og har fået en frihed i dagligdagen, så kan en rektor i princippet bruge den og få meget og mere ud af den, end de frisættende kræfter kunne forestille sig. Pointen i en universitetssammenhæng er, at en rektor ikke må skilte med sin selvstændige brug af den tildelte frihed – kort sagt med sin magt - til at bestemme, da det vil være at gå stik imod rationalet for at være en moderne le-

der. Rationalet gør det for eksempel uhørt for en leder at bruge formuleringer som »universitetets idé er min idé« eller »Danmarks Pædagogiske Universitet er mit universitet«. Derimod er det for en moderne leder velset at bruge formuleringer som »Hvis I spørger mig« eller »Kunne I ikke også tænke jer at give jeres besyv med«. De to sidste formuleringer er nogle helt andre end de to første, da lederen her inviterer sig selv og andre til at blive en del af fællesskabet. Ved at gå i et med fællesskabet sørger ledelsen for, at den bliver en ikke iøjnefaldende ledelse. Et udtryk, rektor Lars-Henrik Schmidt ynder at gøre brug af inspireret af læsningen af den amerikanske socialøkonom Thorstein B. Veblens bog 'The Theory of the Leisure Class' fra 1899, hvor Veblen analyserer de befolkningsgrupper, der har mere end nok til livets ophold, og som er engageret i et nyt-tigt, men stærkt iøjnefaldende forbrug, der skal til for at imponere andre.

I dag er det ikke imponerende, hvis en moderne virksomhedsleder siger: »Jeg bestemmer, basta!«. Ligesom en lærer ikke med selvfølelse må sige: »Jeg har lært eleverne at læse, skrive og regne«. I en verden hvor medarbejdere skal tænke sig selv som medledere, og hvor hver enkelt elev skal tro, at han har lært alt af sig selv, må en leder og lærer være meget påpasselig med at formulere sig på måder, der først og fremmest giver andre en ærefuld rolle for de hjembragte succeser.

Filosoffen Michel Foucault holdt den 2. december 1970 en tiltrædelsesforelæsning ved Collège de France. På dansk er forelæsningen oversat til 'Talens forfatning'. Med Foucault in mente kan man sige, at enhver tale er ramt af udelukkelsessystemer, der for eksempel bestemmer, at det er forbudt at sige 'mit universitet', eller bestemmer en sådan formulering som galimatias og forbigår den med tavshed. Den foucauldianske pointe er, at talen er udtryk for en vilje til sandhed, der beror på udelukkelse og samtidig pålægger enhver form for tale ritualiserede former. Moderne ledelse er ramt af en tendens, der udelukker, at ledere i deres talemåder står ved, at de udøver magt. Sagt kort er rationalet for moderne ledelse, at den handler som usynlig ledelse, der får det til at se ud, som om alle andre end ledelsen selv har bestemt - eller i hvert fald at ledelsen ikke alene har bestemt. En succesfuld ledelse opnår usynligheden ved rituelt at benytte sig af medtaleri.

Moderne ledere ved, at der er brug for at sige, at 'det må vi have en debat om' eller 'det må vi nedsætte et udvalg til'. Ikke mindst fordi det i sig selv er blevet af høj værdi, at medarbejdere får lov til at tale med, til at give deres mening til kende.

Debatten kan føre lederen frem til en afgørelse, han ikke kendte på forhånd,



Af sekretariatschef Claus Holm, rektoratet, Danmarks Pædagogiske Universitet

men debattens værdi er lige så ofte, at den fungerer som legitimationsfacade for afgørelser, der er truffet. I så tilfælde vil ledere referere til debatten, hvis den støtter deres synspunkt – og hvis den ikke gør, vil de glemme den. Min mistanke er for eksempel, at debatten om universitetsreformen med et utal af konferencer og høringer var en legitimationsdebat for at indføre en allerede kendt, men i debatten uhørt DPU-ledelsesmodel for alle universiteter. Egentlig er det den kommunistiske beslutningsteknologi i form af demokratisk centralisme, der fungerer.

Blandt universitetsfolk er der i højere grad end i så mange andre virksomheder udviklet en tradition for at insistere på, at ledelsen benytter sig af usynlige ledelsesmetoder. Rektor Lars-Henrik Schmidt sammenligner i 'Fordømt til Ungdom' (tale ved DPU's årsfest, der kan læses på www.dpu.dk/information) et universitet med en lærd republik med stærke traditioner for demokrati, samarbejde og medinddragelse. I denne republik er de sagligt lærde den største myndighed på et universitet og de vil derfor reagere, hvis der tages beslutninger hen over hovedet på dem. Sådan vil det også være fremover. Det betyder for eksempel, at når der i den nye universitetsreform står, at universitetets bestyrelse skal sikre, at rektor har faglig og ledelsesmæssig legitimitet, så står den sig bedst ved at have lyttet til den saglige lærthed. Også selv om man ikke altid kan garantere, at de sagligt lærdes politiske prioriteringer er rigtige. Dermed også sagt, at usynlig ledelse på universiteter betyder en synliggørelse af medarbejderne, der i helde tilfælde kan resultere i en oplyst, usynlig ledelse – oplyst enevælde – der henter sin legitimitet i oplystheden, der ikke er det samme som fjelighed.

Medtaleri på universiteter er altså på godt og ondt uomgængeligt, men skal ikke altid have medløb. Medløberiet kan nemlig nemt føre til holdningsløshed, det vil sige til en flagrende værdiledelse modsat ledelse efter 'sine-holdningersmand-princippet', hvor ledelsen ikke bøjer sig for, men bøjer sig mod et moment af medarbejderindflydelse, der så kan ændre lederens holdning.

Med den nye universitetsreform vil en rektor for eksempel ikke være på valg, men derfor kan en rektor godt blive fyret af en utilfreds bestyrelse. Mit håb er, at de kommende universitetsbestyrelser kun bliver utilfredse, hvis rektoren ikke er sin holdningers mand. Det betyder for det første, at rektorer skal forsøge at undgå at agere som politikere og tro, at de hele tiden skal være eller se ud som om, de er i overensstemmelse med bestyrelsens eller medarbejdernes synspunkter. Gør de det, så reducerer de sig til et formidlingsbureau fra medarbejdere til bestyrelse og vice versa. Det vil svare til, at en rektor overtager en udbredt tendens blandt professionelle politikere til at opføre sig som informationsmedarbejdere, der hele tiden render rundt og formidler fra folket til regering, i øvrig stik imod Grund-

lovens ord om, at de kun skulle være bundet til deres overbevisning, når de har opnået valg. At være sine holdningers mand betyder for det andet, at fremtidens rektor ikke finder den store glæde ved kun at være en snedig og subtil rad, det vil sige en rad, der nok har holdninger, men ikke vil stå ved dem.

På Danmarks Pædagogiske Universitet er der gennem de sidste par år fundet en modus vivendi mellem de ledende organer - bestyrelse, daglig ledelse, akademisk råd og repræsentantskab – der indgår i ledelsesmodellen for alle universiteter. For mig har det været et lærestykke i, at rationalet for en moderne forandringsledelse først og fremmest er at være usynlig. Og på den baggrund tror jeg, at fremtidens universitetsledere på godt og ondt vil blive kritiseret for at være for synligt ledende, ikke at de er ledende. Men jeg tror også, at det er bedre for et universitet under forandring, at det har en ledelse, der har så tilpas meget selvfølelse, at den forsøger at gøre det til sit universitet. ▲

Fra utilpas til veltilpas

* Universiteternes midaldrende forskere var i 1970'erne unge studenteroprørere. Sammen var de utilfredse med hele Systemet (med stort S), som samfundet dengang blev kaldt med en marxistisk retorik. Også måden forskningen foregik på ved universitetet stod for skud. De unge oprørere formulerede derfor alternative egalitære idealer for en nyindretning af samfundet og af universitetet. I dag sidder mange af de tidligere oprørere som universitetsansatte, der er ganske tilfredse med at passe sig selv og deres forskning. Ikke engang den nye universitets- og ledelsesreform kan samle de tidligere oprørere i en fælles protest mod den øgede styring og kontrol med deres arbejde. I hvert fald har protesterne været få.

Betyder det, at de tidligere studenteroprørere tog fejl i deres ungdoms dage, godt ved det og lider af dårlig samvittighed over deres dispositioner i 1970'erne? Er virkeligheden i dag, at der er grund til stor tilfredshed med at være forsker, selv med udsigten til et mere hierarkisk organiseret universitets-system?

Asterisk har talt med en af de tidligere unge 68-oprørere, den nu 65-årige pensionerede professor i tekstvidenskab Søren Baggesen, om han stadig holder fast i sine oprørsdages idealer for universitetets forskning. Og Asterisk har spurgt en af de få nye oprørere, den 43-årige lektor Dorthe Jørgensen fra Institut for Idéhistorie ved Aarhus Universitet, hvorfor hun er utilfreds med de tidligere ungdomsoprøreres måde at være forskere på.

Høvdinge og indianere

Under indtryk af studenterevolten i Frankrig i maj 1968 skrev Søren Baggesen som 30-årig amanuensis ved Institut for Litteraturhistorie ved Aarhus Universitet et indlæg i tidsskriftet Kritik. Inspirationskilden til indlægget var venstremarxisten Herbert Marcuses civilisationsanalyser. Med disse analyser og egne erfaringer i bagagen tog Søren Baggesen et opgør med universitetet som et hierarkisk system, hvor den enkelte forskers funktion var at opretholde

eller forbedre sin status i systemet, det vil sige at meritere sig ved at udgive bøger, artikler og afhandlinger. Søren Baggesen var kritisk over for kravet om at dokumentere sin indsats som forsker på denne måde. Han kaldte det et krav om at levere fikserede resultater, der stred mod forskningens egentlige karakter som en proces, der var bedst tjent med at blive organiseret som en samtale mellem ligestillede. Og det krævede ifølge Søren Baggesen, at der blev indført universel studieløn for alle forskere. Altså intet institutionelt hierarki mellem forskere, hvor nogle var mere end andre som udgangspunkt. Den enkelte forskers styrke måtte vise sig i samtalen, hvor den person, som deltog med størst åndelig adræthed og intellektuel skarphed, ville samle samtalen omkring sig.

»Jeg skrev artiklen stærkt inspireret af marxismens egalitære tankegang, og i en periode hvor universitetet virkede utrolig elitært og forbenet i sin måde at fungere på. Men når jeg i dag læser min artikel smiler jeg lidt overbærende af den, når det gælder den totale egalitære drøm, jeg og en masse andre havde dengang. Jeg tror ikke mere på, at en virkeliggjort kommunisme er forenelig med racen homo sapiens, og da slet ikke med et moderne menneske i et teknologisk avanceret samfund. Så den side af sagen er hurtigt overstået. Vores samfund har brug for hierarkier, hvor nogle er høvdinge og andre indianere. Og på universitetet må det være sådan, at de bedst kvalificerede forskere bliver udnævnt som høvdinge,« siger Søren Baggesen.

Publicér eller pis af

»Mit grundsyn på forskningen som en proces har jeg imidlertid ikke haft grund til at forlade. Som jeg også skrev i 1968, betyder det at opfatte forskning som en proces organiseret som samtale ikke, at resultater i form af artikler og afhandlinger forsvinder. Men det giver et andet syn på resultaterne, der i stedet for endegyldigheder som oftest bliver foreløbigheder og indspil til samtaler, der ikke slutter. Hvorfor? Fordi resultaterne rejser nye spørgsmål, der kræver nye

undersøgelser og nye resultater, der heller ikke er endegyldige. Men måske vil jeg i dag sige, at det ville være udmærket, hvis forskere oftere fik publiceret deres foreløbige resultater, så vi dermed fik et større flow i udgivelserne. Samtidig vil jeg dog gerne advare ved at pege på truslen om, at forskningen kan stivne i et resultatjageri, der kan underbetone det processuelle og kvaliteten af forskningsresultaterne,« siger Søren Baggesen.

Resultatjageriet kan også kaldes et meriteringsræs, der på amerikansk kaldes 'Publish or Perish', som kan fordanskes til »Publicer eller pis af«. Det lyder ikke som noget særlig kønt eller attraktivt princip for forskningen. Det mener Søren Baggesen heller ikke, det er:

»Jeg er ikke i tvivl om eksistensen af et voldsomt stigende krav om, at forskere skal meritere sig. Hvis dette krav bliver umådeholdent, vil forskere komme til at fokusere for meget på, om det de laver umiddelbart er meriterende. Det er farligt, for det fører nemt til konformitet i forskningsresultaterne. Forskerne vil søge at være i overensstemmelse med de rådende normer og producere hurtige resultater, der på grund af et opskruet hastighedskrav ikke altid er særligt velgennemtænkte. De rådende normer kan i øvrigt sagtens være det enkelte faglige miljøes egne, og dermed er risikoen også, at meriteringsræset kan føre til, at forskningsmiljøerne stivner og isolerer sig i egen selvforståelse. I de sidste par år af min tid på universitetet synes jeg desværre, at den tendens tog til.«

Ung og utilfreds

Også lektor Dorthe Jørgensen fra Institut for Idéhistorie ved Aarhus Universitet er betænkelig ved denne tendens til konformitet, som hun mener, kimen blev lagt til tilbage i starten af 1980'erne.

»I 1970'erne siger studenteroprørerne nej til systemet og forsøger at formulere alternativer. I 1980'erne vender nogle af de samme personer som universitetsansatte imidlertid 180 grader og siger ja til det hele. Den postmoderne tidsånd griber i 1980'erne forskerne, og ved at tage den til sig hono-

I 1970'erne formulerede studenteroprørerne samfunds- og universitetskritik. I 2002 sidder en del af de tidligere oprørere som forskere, der passer sig selv. Ikke en gang en ny universitetsreform, der truer med øget kontrol og styring af forskernes arbejde, kan samle forskerne i protest.

rerer de også denne tidsånds ideal om at kunne bevæge sig glat og gnidningsløst ind i alle mulige tanke-sæt. Umiddelbart virker forandringen voldsom, men det er den måske ikke. Hvis studenteroprøret for nogle i virkeligheden kun var en stil, en attitude eller en slags mode, har disse mennesker selvfølgelig ikke haft vanskeligt ved at blive postmoderne i 1980'erne, hvor den kritiske stil gik af mode. Måske lader skiftet sig også forklare psykologisk. Jeg har indtryk af, at en del af de tidligere oprørere i 1980'erne begyndte at forestille sig, at det var på tide at blive voksne, og at en side af det at være voksen for dem åbenbart bestod i at holde op med at kritisere systemet,« siger Dorthe Jørgensen og uddyber:

»Som ung og oprørsk studerende i 1970'erne var det gratis at sætte sig op mod systemet, men som voksne i 1980'erne skulle de selv til at forvalte systemet. Og at sidde på den anden side af bordet betyder, at det ikke længere er omkostningsfrit at være i opposition. Det har en pris at sætte spørgsmålstejn ved tingenes tilstand og formulere alternativer til den. Den pris kan jeg kun få øje på, at ganske få har haft mod til at betale. Det er de færreste, der virkelig har turdet insistere på, hvad der er rigtigt og forkert for et universitet,« siger Dorthe Jørgensen.

Sin egen bøddel

Ifølge Dorthe Jørgensen er konsekvensen af forskernes postmoderne manér siden 1980'erne, at de helt frivilligt har stillet sig til rådighed for at realisere politikernes ønsker, der først og fremmest er gået ud på at styre og kontrollere universiteterne mere.

»Forskerne har stort set uden videre efterlevet omverdenens krav, og det har betydet, at universitetet er blevet et fattigere og mindre universitært sted at være. Den intellektuelle ånd er blevet udskiftet med en mere praktisk og pragmatisk ånd. Dermed har de universitetsansatte internaliseret bøddlen. Det vil sige, at de i en tid med forringelser og nedskæringer selv har ført kniven frem for at lade andre gøre det. For eksempel er det hårrejsende, hvor lidt man ▶



FOTO: BAM

- fra universiteternes side har protesteret mod, at politikkerne har ændret universitetet fra et elite- til et masseuniversitet. I dag er dét løb kørt,« siger Dorthe Jørgensen, der dog straks går videre til at pege på nye grunde til, at forskersamfundet burde protestere. En af grundene kalder hun universiteternes blåstempling af studerendes tendens til at shoppe mellem kursusudbud ved at opbygge uddannelserne i moduler, de studerende så kan vælge frit mellem.

»Resultatet af studerendes shopperi er forudsigeligt. At uddanne studerende til at være intellektuelle kræver, at studerende leverer en koncentreret og langvarig indsats. Men det krav giver mange universitetsansatte afkald på, når de går ind for den nye modulopbygning. De er hoppet på en frihedsretorik, der legitimerer det at shoppe sig til en uddannelse. Konsekvensen er, at vi i fremtiden vil uddanne færre intellektuelle og flere teknokrater. Teknokrater er mennesker, hvis indstilling er praktisk og pragmatisk, og som derfor heller ikke har de store problemer med, at politikkerne og erhvervslivet definerer universitetsverdens formål,« siger Dorthe Jørgensen.

En intellektuel er utilpasset

En vis skuffelse ved universitetet anno 2002 er let at få fært af hos Dorthe Jørgensen. Men lige så let er det at spore, at hendes interesse for universitetet som et berigende intellektuelt miljø ikke er en pludseligt opstået tanke.

»Da jeg i 1970'erne begyndte som studerende ved Aarhus Universitet havde jeg en drøm om at være en del af et intellektuelt miljø, men ikke nogen særlig præcis forestilling om, hvad det var, jeg længtes efter. Jeg kan dog huske, at jeg gik rundt og forestillede mig, hvordan det må have været for datidens intellektuelle at deltage i det åndsliv, der prægede klubberne og caféerne i 1920'ernes Berlin og 1940'ernes Paris. Dengang bestod intellektuelle af en sammensat skare af studerende, forskere, kunstnere og forfattere, der var engageret i utvungne og intense samtaler. Det var også mennesker, som på

den ene eller den anden måde virkede utilpassede i forhold til det omgivende samfund,« siger Dorthe Jørgensen.

Dorthe Jørgensen har i bogen 'Viden og visdom. Spørgsmålet om de intellektuelle' forklaret, at intellektuelle er utilpassede, fordi de af væsen møder alt med spørgsmål og i deres søgen efter sandhed derfor altid er på vej ud over det umiddelbart foreliggende. I bogen kan man læse om den græske tænker Sokrates som et eksempel på en af historiens første intellektuelle. Ikke så meget fordi han kritiserede magthaverne, som fordi han søgte sandheden. Siden Sokrates har den intellektuelles hovedrolle gennemgående været at tage vare på samfundets grundlæggende værdier. Og en grundlæggende værdi for den intellektuelle har været modet til at søge sandheden, også selv om den var upopulær hos magthaverne. Dorthe Jørgensens signalement af en klassisk intellektuel er altså en person, der har en prioriteret rækkefølge af principper: Søg først sandheden, sig den dernæst og tænk ikke som sand intellektuel på hvor populær, du bliver ved at gøre det. Men har hun selv erfaret at være i intellektuelle omgivelser?

»Som studerende oplevede jeg i det mindste nogle år en fleg af at være del af et intellektuelt studentermiljø, hvor mennesker på én gang var søgende og skabende. Desværre er min erfaring som forsker, at der er langt mellem åbne og berigende intellektuelle udvekslinger. Søge er der nok, der gør, men der er for få forskere, som er modige nok til at tage vare på grundlæggende værdier eller give bud på nye tankegange. Min studenterdrøm er derfor kun halvt opfyldt. Og årsagen er formentlig blandt andet den postmoderne tidsånds indtog, der har ført forskersamfundet til en anti-intellektuel accept af voksende meriteringskrav om at producere stadigt flere undersøgelser og kandidater uden at tage hensyn til produktets kvalitet,« siger Dorthe Jørgensen. ▲

Claus Holm
clho@dpu.dk



Pensioneret professor i tekstvidenskab
Søren Baggesen
Tidligere Aarhus Universitet



Lektor Dorthe Jørgensen
Institut for Idéhistorie ved Aarhus Universitet

FOTO: POLIFOTO

Medarbejdersamtaler. Den kommanderende leder er afløst af den kærlige leder, der fører familiære samtaler med medarbejderen om den elskede virksomhed. I statslige virksomheder kaldes samtalerne for medarbejdersamtaler. Men ifølge professor Niels Åkerstrøm Andersen er problemet, at samtalerne på hyklerisk vis fortier interessekonflikter.



Idyllen som ideal

* En sovende mands ben stikker halvt ud under en tom dobbeltseng. Kl. 3.56 om natten ringer telefonen. Det er chefen fra det værksted, hvor manden arbejder som mekaniker, der gerne vil vide, om hans skattede medarbejder stadig kun har tanke for virksomhedens behov for tilfredse kunder. Det bekræfter mekanikeren, hans tomme seng, og den måde han sover på under sengen. Sengen er en bil.

Situationen stammer fra en reklame for Toyota-værksteder. Mange tv-seere har trukket på smilebåndet af den hengivenhed en mekaniker viser sin virksomhed og sin chef. Det virker uvirkeligt og overdrevet at være så engageret i sit arbejde.

Men spørgsmålet er, om samtalen i Toyota-reklamen ikke alligevel giver et – om end karikeret – tidsbillede af, hvordan en leder og en medarbejder skal engagere sig i en moderne virksomhed. Måske giver kravene om brug af medarbejdersamtaler i statslige virksomheder svar. I statslige virksomheder har lederen siden 1999 skulle føre regelmæssige samtaler med medarbejderen med henblik på en systematisk kompetenceudvikling. Og kaster man for eksempel et blik på Danmarks Pædagogiske Universitets vejledning af ledere og medarbejdere i samtalerne indhold og forløb kan man læse sig til, at formålet med samtalerne blandt andet er at give en medarbejder en bedre mulighed for arbejdsmæssig og personlig udvikling gennem en personlig drøftelse med

lederen. Og videre kan man læse, at det er vigtigt, at samtalen foregår i en rolig og afslappet atmosfære – gerne på medarbejderens kontor, hvor medarbejderen føler sig »på hjemmebane«.

Asterisk har bedt professor Niels Åkerstrøm Andersen fra Handelshøjskolen i København om at kommentere uddraget:

»Ord som rolig og afslappet og udtrykket 'på hjemmebane' knytter sig til en familiær sammenhæng og signalerer, at mødet mellem leder og medarbejder er et kærligt møde, hvor der ikke udøves magt. Det er ikke et disciplinærmøde eller et forhandlingsmøde men en slags familiemøde, hvor medarbejderen kan tale ud om højest personlige ting. Pointen er, at medarbejderen i en moderne virksomhed ikke kun er i og udfylder sin rolle, men er der med hele sin person – og det er denne person virksomheden vil gøre sig følsom over for gennem lederens medarbejdersamtaler.« siger Niels Åkerstrøm Andersen.

Ledelse by love

Ifølge Niels Åkerstrøm Andersen kommunikerer mennesker altid i bestemte koder. Kærlighed er en blandt mange koder, og den grundkode lederen kommunikerer med medarbejderen i, når han for eksempel holder medarbejdersamtaler. Kommunikation i kærlighedskoden deler verden op i dem, der

elsker én, og dem, der *ikke* elsker én – og en kærlighedskodet kommunikation hører typisk hjemme i private familiesammenhænge. Men Niels Åkerstrøm Andersens pointe er, at en moderne virksomhed også er ved at blive en slags familie.

»En medarbejdersamtale er en kærlighedstest, hvor lederen tester om medarbejderen stadig deler virksomhedens visioner og aversioner. I samtalerne insisterer lederen derfor også på at tale om et universelt os. Det vil sige, at lederen forventer, at medarbejderen løbende medtænker alt, hvad der forgår i virksomheden, både på sin arbejdsplads, men for så vidt også når han er kommet hjem. Virksomheden er ikke kun en afgrænset opgave, men omfatter alle medarbejderens livsforhold«, siger Niels Åkerstrøm Andersen og uddyber ved at sammenligne forholdet mellem leder og medarbejder før og nu:

»Tidligere var idealet, at lederen repræsenterede helheden, mens medarbejderen skulle løse en afgrænset opgave i et bestemt tidsrum, han havde fået ansvar for af ledelsen. I dag skal medarbejderen se sig selv som en del af helheden. En moderne medarbejder venter ikke på, at lederen kommer for at fortælle præcist, hvad medarbejderen skal gøre. Idealet er derimod, at lederen ikke behøver at kommandere medarbejderen til noget. Faktisk vil lederen tabe magt ved for eksempel at kræve, at alle sager skal gå over hans bord. Det vil han gøre, fordi

- ▶ han ikke kan repræsentere den kompleksitet, der eksisterer ude i de yderste led, som den enkelte medarbejder arbejder med. Derfor er medarbejderens mulighed for og evne til at lede sig selv essentiel for at øge virksomhedens evne til at omstille sig til omverdens skiftende krav. Idealet er, at medarbejderen lever sig ind i virksomhedens behov og måden at opnå det på er ved en kærlighedskommunikation. Idéen er, at lige som kæresten søger at foregribe hinandens behov, så skal medarbejderne søge at foregribe den elskede virksomheds behov.«

Ønskeligt hykleri

»Det nye krav er, at leder og medarbejder skal snakke som om, de elsker organisationen, men det betyder jo ikke, at de faktisk elsker organisationen. Det er nemt at forestille sig, at en medarbejder kun siger det, han ved lederen vil høre. Og lederen kan være ligeglad med, hvor meget eller hvor lidt medarbejderen lyver, så længe medarbejderen fungerer godt som arbejdskraft i virksomheden. Hvis medarbejderen tilslutter sig kommunikation i kærlighedens kode, så kan denne kommunikation køre videre som hykleri og dække for andre hensigter og verdensbilleder, der ikke kan slå igennem. Et vist mål af hykleri er uundgåeligt og måske endda ønskeligt for en virksomhed. Jeg vil gerne pege på, at snak om følelser er blevet vigtigere, men det er ikke sikkert, at følelser er blevet det«, siger Niels Åkerstrøm Andersen og fortsætter:

»Vigtigere end medarbejderens hykleri er lederens. I den nye medarbejdersemantik kan lederen simpelthen ikke stå ved sin magt, og han kan heller ikke begynde at bruge den intime kommunikation til at sige, at han ikke rigtigt kan se meningen med det hele. Hvad enten han gør det ene eller det andet, så vil kærligheden med ét fremstå som et blændværk. Den fælles forestilling om visioner og mål for organisationen vil stå frem som påduttet hykleri, og betingelsen for at medarbejderen tager ansvar vil fordufte. Familiefølelsen vil være væk eller blive et sandt mareridt.«



Professor Niels Åkerstrøm Andersen,
Institut for Ledelse, Politik og Filosofi,
Handelshøjskolen i København

Kærlighedens interessefortielse

»Mens en kærlighedskodet medarbejdersamtale handler om gensidig anerkendelse og sammenknytning af hinandens identitet i et os, der deler alle mulige personlige forhold med hinanden, der ikke er regelbundne, så forholder det sig fuldstændig anderledes med en retligt kodet medarbejdersamtale, der deler verden i ret og uret og er en type af kommunikation, der sker i lyset af accept af interessemodsætninger. De to former for kommunikation har det ekstremt svært med hinanden. En kærlighedskodet moderne virksomhed er allergisk overfor en rettighedstankegang: Det vil sige, at en medarbejder der i en kærlighedskodet kommunikation begynder at insistere på sine rettigheder, får det svært«, siger han.

En medarbejder kan godt brokke sig og udtrykke sin skuffelse, hvis han ikke grundlæggende problematiserer, at virksomheden er lederens og medarbejderens fælles ansvar. Men hvis han insisterer på sine egne formelle rettigheder, melder medarbejderen sig ud af virksomheden som familie, og spørgsmålet er, om en medarbejder kan fortsætte i en organisation, hvis leder og medarbejder ved en samtale har indset, at forholdet ikke er præget af kærlighed og engagement. Det store problem ved kærlighedskommunikationen er, at den traditionelle retslige organiserede modmagt fra medarbejderens side er ilde set. Det ved de fleste medarbejdere godt, så derfor sker en medarbejdersamtale nok ofte i lyset af interessefortielse, da et sammenbrud kan have vidtrækkende konsekvenser«, siger Niels Åkerstrøm Andersen. ▲

Claus Holm
clho@dpu.dk

Hukommelse, intelligens og andre kognitive funktioner

Fritz Schaumburg-Müller & Hans Vejleskov

Tekster til belysning af Piagets og Vygotskijs teorier om udvikling og læring .

Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Barnet og den voksne i det børnelitterære rum

Bodil Kamp

En undersøgelse på narratologisk grundlag af relationen mellem den implicite fortæller og den implicite læser i nyere kompleks børnelitteratur efter 1985 med inddragelse af litteraturdidaktiske refleksioner. Ph.d.afhandling.

Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Personlige bærbare computere i undervisningen

Helle Mathiasen

Med afsæt i en analyse af forventninger fra det politiske system udmøntet i bl.a. love, bekendtgørelser og handlingsplaner diskuteres forventninger til IT i et historisk perspektiv. Ph.d.afhandling.

Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Behov for efteruddannelse af pædagogmedhjælperne der har gennemført den pædagogiske grunduddannelse.

Winnie Grønsved

Rapport.

Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Mening og deltagelse

– iagttagelse af 1-5 årige børns deltagelse i musikundervisning

Sven-Erik Holgersen

Ph.d.afhandling om hvordan deltagelse bliver meningsfuld for småbørn, der deltager i 'elementær musikundervisning' under ledelse af en musikpædagog og sammen med deres forældre, dagplejemødre eller børnehaver.

Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Studies in Visual Arts Education

Helene Illeris (red.)

A wide range of issues in visual arts education, representing different viewpoints about some of the central challenges to the field, such as contemporary art, digital pictures, and the concept of aesthetic learning.

Danish University of Education

Nye bøger modtaget på redaktionen

Læring, magt, individualitet

- når pædagogik iscenesættes som selvbestemmelse

John Krejsler

Individualiseringen er omsiggribende i moderne institutioner, hvor uddannelse, arbejde og privatliv i stigende grad integreres. Derfor må læreren iscenesætte sin rolle således, at personlig og professionel udvikling bliver to sider af samme sag. Men hvordan? Gyldendal Uddannelse

Modeller i socialt arbejde

Gunn Strand Hutchinson og Siv Oltedal

Psykodynamiske, interaktionistiske, læringsteoretiske, konfliktteoretiske og systemteoretiske forståelses- og handlemodeller med konsekvenser for, hvordan socialarbejdere handler. Gyldendal Uddannelse

Hvad børn ikke ved ... har de ondt af

- familiesamtaler i voksenpsykiatrien

Karen Glistrup

Bogen beskriver, hvordan man tilrettelægger den vanskelige samtale mellem børn, forældre og personale i voksenpsykiatrien. Hans Reitzels Forlag

Livet er et kunstværk

- om ældrepædagogisk teori og praksis

Helle Krogh Hansen

En indføring i en ny disciplin henvendt til ældrepolitikere, administratorer, professionelle med direkte ældrekontakt samt ældreamrådets uddannelsesinstitutioner. Ældreforum

Krop & læring

Kirsten Kaya Roessler m.fl. (red.)

Sport & Psyke nr. 29, Tidsskrift for Dansk Idrætspsykologisk Forum analyserer og beskriver kroppens betydning i forskning, læring og uddannelse. Klim

Slåskultur

- en teoretisk og praktisk bog om slåskampe

Michael Blume

Findes der er en slaspædagogik, som anskuer kropslige opgør og kamp ud fra legens præmisser? Kan man gennem slåskultur ændre aggressive slagsmål til ufarlige, kammeratlige og spændende opgør? Kan slåskultur bidrage til en aktiv opdragelse mod vold? Klim

Samfundets børn

Mads Hermansen & Arne Poulsen

Bogen beskæftiger sig med det paradoks, at det er barnets kompetence, der samtidig gør det sårbart over for følelsesmæssigt omsorgssvigt, fejludvikling – og personlig kompetence på længere sigt. Klim

Professionalisering og ledelse

Leif Moos, Mads Hermansen & John Krejsler (red.)

Hvad karakteriserer den professionelle underviser, den professionelle pædagog og den professionelle leder, og hvilken rolle spiller institutionerne i den forbindelse. Dafolo

Forebyggende arbejde i skolen

- Om børn med sociale og emotionelle vanskeligheder

Ingeborg Marie Helgeland (red.)

Bogen præsenterer en række bidrag til et pragmatisk og brugbart forebyggelsesbegreb, der er i stand til at opfange tegn på dårlig trivsel hos skoleelever så tidligt som muligt. Psykologisk Forlag

Videnledelse i skolen

Helle Mølsted & Sophie Elgaard

Et teoretisk indblik i videnledelse med udgangspunkt i begreber som vidensspiralen, videnrum og videnflow med fokus på konkrete områder, som skolen og skoleledelsen kan arbejde praktisk med. Dafolo

Sanserne i undervisningen

- Om at leve og lære i tingenes nærhed

Johannes Beck & Heide Wellershoff

Et opgør med 'livet på andenhånd' og en inspiration til lærere og pædagoger som ønsker at give skole- og børnehavebørn et mere autentisk forhold til tingene og fænomenerne i deres omverden. Gyldendal Uddannelse

Det kulørte akvarium

- Artikler om unge, kriminalitet og bander

Benny Lihme

En række artikler om socialt ekskluderede unge, der volder samfundet problemer ved kriminelle handlinger eller virker som en trussel mod andre borgers tryghed ved deres blotte tilstedeværelse i de offentlige rum. Hans Reitzels Forlag

Sundhed og sårbarhed

- Store børns beretninger om sundhed og hverdagsliv

Bente Jensen

Med udgangspunkt i interviews med unge fra tre forskellige miljøer trækkes en række temaer frem, der tilsammen danner et nuanceret billede af sundhed og trivsel blandt børn. Hans Reitzels Forlag

Nedslag i børnelitteraturforskningen 3

Tredje artikelsamling udgivet i Center for børnelitteraturskriftserie.

Roskilde Universitetsforlag

Børns angst

- En bog til forældre

Lars Koberg Christiansen & Aase Hill-Madsen

En hjælp til forældre om bedre at forstå deres børns signaler og til at lytte til deres egne fornemmelser. Høst & Søn

Idrætspædagogisk årbog 2002

- Teori om praktik

Kurt Lüders (red.)

Artikler fra et tværgående samarbejde mellem forskere og undervisere fra idrætsinstitutionerne på Københavns, Syddansk og Aarhus Universitet og fra seminarium- og gymnasieområdet. Klim

Intuition og læring

Jens Christian Jacobsen

Intuition er et godt pædagogisk hjælpemiddel, der sagtens kan bruges til reflekterede og begrundede valg i undervisningen. Kroghs Forlag

Flow og pædagogik

- læring med optimal motivation

Frans Ørsted Andersen

Flow handler bl.a. om koncentration, fordybelse, motivation og nydelsesfuld læring. I bogen ses nærmere på flowfænomenet og flowteoriens muligheder i hverdagslivet og i skolens undervisning. Dafolo

Kultur i bevægelse

Cathrine Hasse

En antropologisk undersøgelse af fysikinstitutionen som et kulturelt formet socialt kraftfelt, der støder nogle ud og suger andre ind. Samfundslitteratur

Filosoffen Jørgen Huggler fra Institut for pædagogisk filosofi er specialist i den tyske filosof Hegel. På en blæsende og råkold dag i november bad Asterisk ham om at vurdere, om den idealistiske tyske dannelsesstradition besidder en aktualitet. Det blev bl.a. til en samtale om historiens uomgængelighed og nødvendigheden af en faglig ballast.

24 Kritik og dannelse

* *Filosoffer elsker abstraktioner, ja lever vel nærmest af og for dem – og på et abstrakt niveau, hvilket forhold er der mellem kritik og dannelse, Jørgen Huggler?*

»Kritik drejer sig om at skelne det væsentlige og det sande fra det uvæsentlige og det usande. Eller med andre om at afgøre og bedømme. Vi forholder os reflekterende til samfundet og til erkendelsen. Og da kritikken selv er en form for erkendelse, så betyder det, at kritikken er en prøvende proces. Den kritik, den tyske filosof Hegel udøvede, havde et formål. Den satte ind på at gennemarbejde stoffet og ud fra et kendskab til traditionen ambitiøst at komme til at erkende totaliteten. Hegels ærinde var at forstå tilværelsen, men ikke bevidstløst, ukritisk. I Hegels tænkning og i den åndsvidenskabelige tyske dannelsesstradition tages det for givet, at der allerede foreligger et kulturelt materiale og indhold, som rækker ud over det subjektive. Forbindelse mellem kritik og dannelse er således, at vi ikke bare tilegner os dette indhold, men at det foreligger for os på en måde, som vi føler os fremmede i forhold til. Det skal gennemtygges før det bliver 'mit'. Det hegelske begreb om fremmedgørelse er vigtigt. På en og samme tid forekommer verden os bekendt, samtidig med at vi alligevel har så stor en afstand til den, at vi ikke umiddelbart kan finde os selv i den. Slagordet lyder: at gøre bekendte forestillinger erkendte. Og dannelse er både tilegnelse og distance.«

Er dannelsesstanken en formidlingsfigur, handlende om at mennesket hele tiden forvandler sig selv og verden og gør sig nye erfaringer?

»Hegel viser, at vi på en måde opfatter os som fremmede i forhold til os selv. Verden er blevet til gennem andre menneskers virksomhed, der nu også har skabt kernen i os selv. Det kalder Hegel for vor egen substans. I det sene værk 'Encyklopædien' skildres det, hvordan ungdommen erfarer disse forhold, der giver anledning til megen frustration. Ikke mindst fordi det unge menneske stiller op med en meget stærk og fokuseret bevidsthed og er fuld af

ønsker, forhåbninger og planer – men føler sig stødt væk af den virkelighed, der omgiver det: Det genkender ikke sig selv i denne virkelighed og ser ikke sammenhængen mellem sig selv og denne. I en psykologisk og sociologisk atomiseret sammenhæng er det et vilkår. Også for hvad dannelse er til for. For det er jo disse unge mennesker, der skal føre tilværelsen videre. Fremmedgørelsesstrategien er afgørende, fordi Hegel tydeligere end mange i den idealistiske tradition ikke kun ser dannelsen som tilvejebringelse af harmoni, men ser den på baggrund af en konfliktfyldt tilværelse, som man ikke kan trække sig tilbage fra. I 'Æstetik-forelæsningerne' siger han, at mennesket måske nok er et dyr, men at det er et dyr, der ved at det er et dyr, og dermed er det ikke bare et dyr. Mennesket er ånd. Det kan ikke søge tilbage til naturen, men må udvikle sig som medlem af et historisk, socialt og åndeligt fællesskab.«

Andre har været her før os

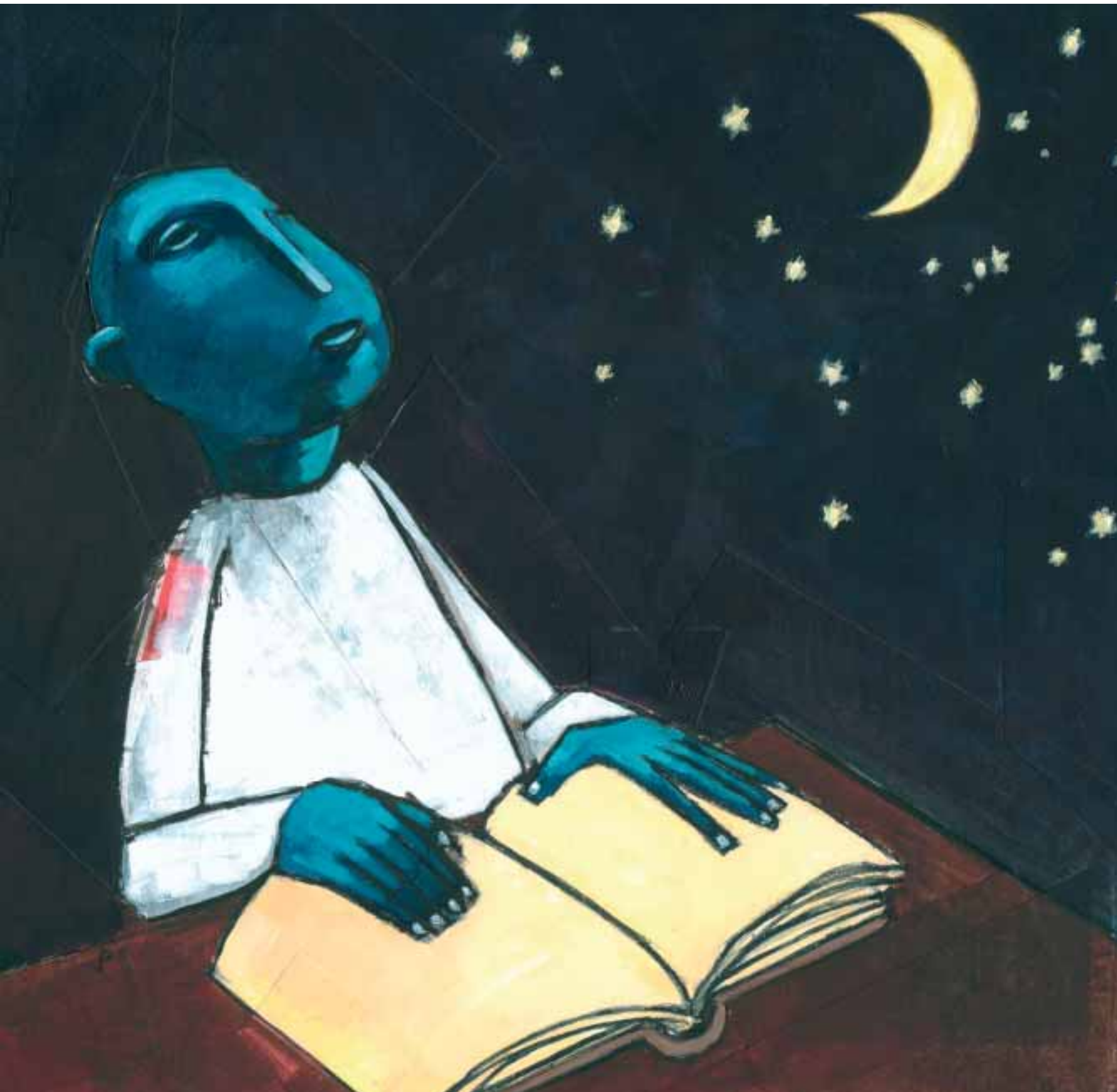
Hvad forstod Hegel ved dannelse for næsten 200 år siden?

»Dannelse har noget at gøre med et individ, der lever i en splittet verden, hvor det forfølger sine egne interesser. Dannelsen angiver en fjernelse fra det, der er ren natur, og på den anden side er dannelse en almengørelse. I Hegels filosofi ligger der en forestilling om noget absolut, der er altomfattende. Det kalder Hegel for ånden. Dermed udtrykker han et kosmologisk synspunkt, at vi på en måde er forbundet med alt. Hegels syn på dannelse er i udgangspunktet konservativt. Vi er forbundet med fortiden. Og den substans vi har og skal tilegne os – hvem vi selv er, og hvad vi indgår i – skyldes, hvad fortidens mennesker allerede har lavet. Men verden er ikke i stilstand. Det er Hegels mål, at vi med kritisk forstand bearbejder denne substans og lærer at erkende den. Ellers vil den ubevidst komme til at køre løbet for os, og så vil vi komme til at reproducere det, som er, i ufrihed. Hegel lagde megen vægt på udvikling. Mennesket er ikke noget, hvis bestemmelse ligger i

en medfødt natur; det bestemte mennesket er, bliver det først i kraft af sine handlinger og sin erkendelse. Nok betoner Hegel det almene, ånden, samfundet, men han betoner også individet. Hans opfattelse er imidlertid ikke biologisk; det er i sit samvirke med andre, at mennesket udfolder sig og bliver anerkendt.«

Hegel taler om nødvendigheden af at kunne se bort fra det blot private for at virkeliggøre det almene. Angiver det også nøglen til at forstå nutidens skolepolitik?

»Det er selvfølgelig vigtigt at få noget fyldt ind i de tomme hoveder. Men børnene er jo ikke til for samfundets skyld, for det almenes skyld. Det ved vi jo også, når vi siger, at man ikke lærer for skolen, men for livet. Man lærer heller ikke i simpel forstand for erhvervslivet eller for staten. Den tilegnelse, som barnet skal gennemløbe, sker jo også for dets egen skyld. Barnet må ikke gøres til middel for andre kræfter og blot betragtes som tomt – eller som en computer, man kan putte noget ind i. Det andet hensyn er, at opdragelse drejer sig om barnets fremtid. Målestokken kan ikke bare være den tilstand, vi har nu. Når bl.a. Kant fremhævede, at ved opdragelse skilte menneskene sig ud fra dyrene, der kun får dressur, var det disse ting, han tænkte på. I dag tales der meget om selvdannelse. Barnets uddannelse er ikke slut, når det går ud af skolen. Det er blevet ekstremt klart i vort nuværende samfund, hvori vi opdrager og uddanner børnene til en usikker fremtid. Hvad har så dannelsesstraditionen at give, kan man spørge? Negativt kan man sige, at den i nogen grad spillede fallit i løbet af det 19. århundrede, da den stivnede til en fast kanon, og tidens fremherskende dannelsesbegreber var snævre og meget retrograde (den græsk-romerske litterære tradition). Derimod var hverken traditionalisten Hegel eller hans forgænger Kant blinde for, at pædagogikken var nødt til at være forbundet med sin egen tid, og de mente skarpt, at børnene skulle forberedes på fremtiden. Men begrebet om selvdannelse er blevet ▶



- ▶ noget af et svævende hurra-ord. Som om man fuldstændig frit kunne danne sig selv. Det er en forblændelse at tro, at man bliver mere fri, bare autoriteten har skjult sig bag fjernsynsapparatet og de statistiske tabeller. Det må man kæmpe med at gennemskue i skolestuen, så godt som andre steder i samfundet.«

Det individuelle og det almene

Er Hegels tankelandskab historisk forældet?

»I dag er det et meget tungtvejende problem, at en relativ stor gruppe forlader skolen med mangelfulde kundskaber, hvilket ikke bare er et dansk problem. Jeg understreger dette for at sige, at talen om 'dannelse' er en smule højrevet, den tager problemerne ovenfra. Hermed er der imidlertid ikke sagt, at emnet ikke er vigtigt, for uddannelsesvæsenet skal sigte højt, og må hele tiden overveje målene. At de gamle tænkere levede i en tid, hvor kun få fik en omfattende uddannelse, gør dem ikke undværlige. Og de kan også i bredden få fornyet aktualitet. Lad mig prøve med et eksempel: Hegel var ligesom Rousseau meget optaget af forholdet mellem det individuelle og det almene. Af den franske revolutions udvikling lærte Hegel, at man ikke umiddelbart kan sætte det individuelle og det almene lig hinanden. Der er behov for arbejdsdeling og et mellemled af institutioner og substantielle materielle interesser. Hvis dette formidlende led mangler, så vil resultatet på den ene side være, at alt det individuelle, der ikke lever op til det almene normer, får kappet hovedet af i guillotinen – og omvendt at en regering ikke kan danne sig som noget stabilt, da den jo blot vil udtrykke partikulære interesser. Individet vil ikke kunne genfinde sine egne interesser i den. Derved tager Hegel et problem op, som allerede Rousseau havde bragt på banen, men giver det sin egen drejning ved at understrege interessemod-sætningerne og det substantielle, der vedblivende må være i samfundet. Det, der er karakteristisk for Hegel, og som han har til fælles med Rousseau, er

tanken om, at særinteresserne ikke må køre samfundet. Det betyder, at han nok vil acceptere, at der er forskellige lag – forskellige repræsentationer af forskellige interesser – men at der også må være noget, der kan kaldes en almen klasse, og det er jo på Hegels tid den dannede klasse, som varetager den fælles interesse embedsmændene med kongen i spidsen. Hegel har blik for konflikt og fragmentering, og han mener, at det moderne samfund er uoverskueligt. Han mener, at man må søge at få en helhed ud af det, der kan regulere disse konflikter og tjene almenvellet. Det er den rousseauske side af det. Det, der er umoderne – men bestemt ikke irrelevant – i begge disse mænds tankegange, er, at de er meget optaget af, hvordan man undgår dybtgående meningskonflikter – dissens. Det gør man for dem at se i kraft af – og her kommer dannelsen ind igen – at samfundet gennem sit styre og sine love giver individet en identitet, samtidig med at det almene kun har ånd og virkelighed gennem det enkelte menneskes liv. Denne anti-dissens (man taler somme tider om 'sædelighed', ikke moral, men samfundssind) er karakteristisk for Hegel i en historisk sammenhæng. Han er ikke tilfreds med at lade den liberalistiske 'usynlige hånd' råde for et fornuftigt liv.«

Den idealistiske dannelsesstradition synes altså at have fået ny aktualitet. Hvorfor tror du nu, der er mange, der er begyndt at tale positivt om dannelse, efter at det i mange år var et støvet 'borgerligt' fy-ord?

»Det har at gøre med problemer i den pædagogiske diskussion, en slags dobbelt forlegenhed. Både kontrolpædagogikkens tankegang om, at man bare kan styre børnene, og autonomipædagogikkens tanke om, at børnene kan styre sig selv, har jo efter manges erfaring vist sig uholdbar. Her søger man i denne tid efter noget mere balanceret, hvilket også kan tiltale os, der er forældre. Vi vil jo gerne have, at vore børn får en ballast, de kan møde livets tilskikkelser med. Diskussionen handler også om, om der er noget kanonisk, en slags liste over det, der bør udgøre dannelsens substans. Nogle griber det meget

bredt an og taler om alt fra naturvidenskabelig dannelse til sociale kompetencer – og det har jeg meget stor sympati for. Men jeg har også forståelse for, at man med kanon kan mene noget lidt mere snævert, at vores kultur har bestemte helt afgørende værker og tanker, som børnene skal lære at kende. Men begrebet om dannelse kommer som sagt ikke kun op igen på grund af problemer internt i uddannelsesvæsenet. I mange europæiske lande er der en erfaring af real dissens i samfundet – som Rousseau og Hegel frygtede. Det kan være fint for samfundet med en manglende konsensus om mange ting. Det er langt værre, når ingen vil stå ved deres opfattelser. Meningerne må brydes, uden at uenighederne bagatelliseres, og uden at folk intimideres. Uenighed skaber dynamik. Men det er også et problem, når det drejer sig om fundamentalt forskellige forudsætninger og uenigheder om mål og midler.«

Lysten til at strenge sig an

Er det vigtigt for subjektet at fylde sig med noget, der går ud over det aktuelle?

»Vejen til indsigt er altid forbundet med ubehag. Det har man vidst i mange år. Platon viste, at det krævede magt at få folk til at vende sig om for at komme til at se lyset. Stoffet gør modstand. Uddannelsens dannelsesmæssige aspekter drejer sig også om, at ikke alle ting kan være alt for lette. Det drejer sig ikke om at knække børns mod ved at give dem noget, der er for svært. På den anden side ved vi jo fra skole- og studiemæssige sammenhænge, at det er meget vigtigt, at der somme tider kommer et stof ind, der er så svært, at man virkelig skal anstrenge sig. Det er vigtigt, at børn og unge på de højere klassetrin stifter bekendtskab med abstrakt tænkning, selvom det ikke er alles kop te. Det er ikke noget, et skolesystem kan være foruden. Det gør også, at den dannelse, som jeg gerne vil forsvare, giver dem, der evner det, rig mulighed for at støde på det abstrakte. Børn, der kan kapere det vanskelige og udfordrende, skal ikke snydes for det.«

Der synes at være sket et skift i den pædagogiske verden – fra det at skulle lære noget bestemt til at fokusere stadig mere på ansvar for egen læring. Hvordan har du det med begrebet 'læring'?

»Jeg kan godt forstå, at begrebet læring er under beskyldning, selvom der også har ligget en masse gode intentioner i det. Begrebet er ikke opstået tilfældigt. Det tilkendegiver, at der er problemer i et traditionelt begreb om indlæring. I begrebet læring indgår, at der er mange andre ting, der skal læres, end det der står i skolebøgerne. Skolen i dag varetager mange andre opgaver end de rent kundskabsmæssige. Den arbejdsdeling, der tidligere var mellem hjem og skole, mellem det private og samfundet, har forskubbet sig. En anden positiv dimension af begrebet læring er jo, at det er lysten, der driver værket. I forlængelse heraf ser man meget på, at lysten til tilegnelse ikke skulle være slut, når skolen var slut, den skulle fortsætte. For så vidt sympatisk, men den kritik der rejses nu, går jo på, at man i for høj grad ser mennesket i det her skoleperspektiv. Man har måske tænkt for lidt på, hvad det er, barnet skal bringe med sig. Måske kommer man ved lærings-jargonen for meget til at tænke, at barnet er skolens og samfundets. Barnet skal hellere have noget at stå imod med. Her kunne jeg godt tænke mig at inddrage nogle begreber fra oplysningstidens David Hume. Vi har behov for legemlige, for sjælelige og for ydre goder. Den tradition, som Hume repræsenterer, står ikke for et helt så gennemarbejdet intellektuelt og moralsk verdensbillede, som det der kom til at præge den tyske idealisme. Hume har et bredere begreb om mennesket. De ydre goder er ikke bare, hvad der tjener erhvervslivet – og de legemlige goder er blevet underprioriteret i både det kantske og hegelske skoleperspektiv. Og de åndelige goder, som barnet skal nyde godt af på langt sigt, risikerer at forsvinde ud med læringstankegangen, hvis den bliver alt for nytteorienteret. Vi lagde ud med at tale om kritikbegrebet. Det er nødvendigt at kunne træde lidt på afstand, og at tænke i kraft af

noget, som rækker ud over den aktuelle situation.«
Hvor kommer modstanden fra?

»Som den åndsvidenskabelige tradition finder jeg, at der er noget i litteraturen, der gør os klogere på livet. Der er noget i historien, som vi må kende. Og det har vi svært ved at tackle i dag, hvor vi i høj grad har tilegnet os det katastrofiske historiesyn, der gør sig gældende i det meget kritisk-negative syn, der anlægges på historien. I den dumme mest kortsynede udgave spørger man: hvad kan vi bruge den til? Men i Erik Lunds gamle historiebog for gymnasiet stod der med en formulering fra Pascal, at det er farligt alene at vise mennesket dets elendighed, hvis man ikke samtidig viser det dets storhed. Man bør ikke alene undervise i historien som undertrykkelsens eller voldens historie. Historien er selvfølgelig ikke den rene idyl, men grunden under historieundervisningen forsvinder, hvis der ikke undervises i historien som noget, der har bidraget til civilisationens udvikling. Vi lever i en verden med konflikter, der har meget lange historiske tråde. Dem må vi også søge at komme til at forstå. De matematiske og naturvidenskabelige fag kan også bidrage til at udvikle vor sans for at skelne sandt fra falsk. Disse fag har et stort dannelsesaspekt ved at repræsentere en meget stabil, detaljeret og nøjagtig viden. Bevares, mange ting revideres også her, men det kan være lærerigt at studere, også hvordan de ting, der senere bliver betydningsfulde, har haft en vanskelig start. Socialkonstruktivismen som generelt videnskabssyn tror jeg imidlertid ikke meget på. Der er noget, der står fast. En kritik kan ikke have nogen mening, hvis det i sidste ende bare handler om at sige, at alt er relativt. En kritik må tage for givet, at det giver mening at skelne mellem sandt og falsk. Udfordringen og opgaven er at give børnene en sådan ballast, uden at slå deres nysgerrighed ihjel. Det er ikke ballasten, der giver nysgerrigheden, men det er mit håb, at den vil give lyst til mere.« ▲

Steen Nepper Larsen
Asterisk@dpu.dk



Lektor Jørgen Huggler
Institut for Pædagogisk filosofi,
Danmarks Pædagogiske Universitet

Skolen er et godt rum for politisk dannelse



På trods af - men måske også på grund af - uklare modeller for hvordan området for politisk dannelse skal håndteres i skolen, klarer den danske folkeskole sig godt på området, konkluderer en ny undersøgelse fra Danmarks Pædagogiske Universitet.

* Sidste år udkom Danmarks Pædagogiske Universitets første bog om Danmarks deltagelse i IEA's meget omtalte internationale komparative forskningsprogram 'Civic Education Study', der vedrører skoleelevers viden og holdning til demokratiet og dets institutioner. Projektet inkluderer også skolelederes og -læreres besvarelser om deres opfattelser af den politiske dannelse i skolen. Disse besvarelser beskrives nu i en ny bog 'Rum for politisk dannelse', der er skrevet af Jens Bruun, Jens Johansen og Peter Allerup, og udkommer på Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag i januar.

Hovedbudskabet i den første bog var, at det på flere måder stod fint til med den politiske dannelse, og derfor overrasker det ikke, at den politiske dannelse også ifølge skolelederne og lærerne har det godt i den danske folkeskole, og at de har en positiv opfattelse af undervisningens betydning for både eleverne og samfundet. Forskerne konkluderer i den nye bog, at både ledere og lærere er af den opfattelse, at politisk dannelse bør være et integreret aspekt i skolens fag – fortrinsvis de humanistiske og samfundsfaglige. De danske læreres undervisningsform er meget lidt lærerstyret i forhold til i de fleste andre lande, og lærerne har meget fokus på brug af medier som både undervisningsmateriale og undervisningstema. Formålet med politisk dannelse er ifølge lærerne i langt højere grad at lægge vægt på elevernes politiske deltagelse, selvstændige kritiske tænkning og refleksion over værdier end på faglige kundskaber. Hvis lærerne skal pege på forbedringer på området, er det først og fremmest en styrkelse af tværfaglige aktiviteter og aktiviteter uden for læseplanen, der ønskes. Altså en yderligere styrkelse af områdets integration i fagene.

Høj målsætning

»Den danske folkeskolelov har en tydelig målsætning om, at man skal forberede eleverne på at deltage i det danske samfund. Så den danske skolelov er sådan set ret eksplicit i sin forståelse af, at fagene

har en politisk handlingsdimension. Samtidig med at man arbejder med et fagspecifikt indhold, så lærer man også noget om anvendelsen i en praktisk sammenhæng af det pågældende færdighedsfelt. Det er hensigten. Andre lande har ikke nødvendigvis den samme tydelighed på det punkt«, siger lektor Jens Johansen.

»Der er en moderne opfattelse af, at alle fag bør opfattes som dannelsesfag. Og i en politisk dannelsessammenhæng er det afgørende, at man gør det. Biologi er måske ikke umiddelbart så relevant for politisk dannelse som dansk, men man kan også sige, at når en elev udvikler en politisk dannelse, så vil denne elev se anderledes på biologiundervisningens indhold efterfølgende. På den måde vil der komme et spil i stand, som er ubegrænset fagligt set. Blandt andet derfor er der ikke mange, der mener, at det er aktuelt at lave politisk dannelse uden for skolens regi eller som et særskilt fag. Den overordnede målsætning er således ret klar, men eksempelvis i faghæfterne til de enkelte fag er der kun få anvisninger for, hvordan det faglige arbejde på dette område skal udfolde sig. Det har en lidt mere implicit karakter, hvad der i høj grad hænger sammen med folkeskolens decentrale organisering«.

Når det ligger implicit, hvor bevidst er man så om, at 'det er det, jeg underviser i nu'?

»Det er der formodentlig meget stor forskel på. Men det er klart, at lige så positivt, det er, at man ikke isolerer den politiske dannelse til et særskilt fag, men ser det som hele skolens virke at bidrage til politisk dannelse, lige så diffust kan det blive, hvordan og hvornår det foregår. Så det er også en høj målsætning at sætte sig selv. I undersøgelsen ser vi da også, at mange lærere efterlyser en lidt klarere model for, hvad der menes med det, og hvordan man kunne styrke dette område i skolen«, siger projektforsker Jens Bruun.

Lav lærerstyring

Når der er tale om internationale undersøgelser, vil der selvfølgelig altid være interesse for at høre, hvor-

dan danskerne klarer sig i forhold til andre lande. Hvis man spørger forskerne bag undersøgelsen, så får man at vide, at danskerne i den konkrete undersøgelse klarer sig godt, men at det i øvrigt er en undersøgelse, der er meget dårligt egnet til at lave ranglister efter. En undersøgelse af politisk dannelse er ikke tværkulturelt sammenlignelig på samme måde som undersøgelser over mere objektive færdigheder som for eksempel læsning og matematik. Ikke desto mindre kan en sådan undersøgelse sætte den danske undervisning i perspektiv:

»En af de ting, der springer i øjnene er den relativt ringe grad af lærerstyring. Fraværet af at det er læreren, der sætter dagsordenen, er meget tydelig i en dansk sammenhæng. Undervisningsformer som gruppearbejde og projektarbejde lægges der relativt megen vægt på i Danmark. På det indholdsmæssige område er det karakteristisk for de danske lærere, at undervisningen i politisk dannelse i meget høj grad er knyttet til medierne både som undervisningsmateriale og som kildemateriale i undervisningen«, siger Jens Bruun.

»Det virker, som om man i Danmark i høj grad anskuer det her felt som knyttet til det dagsaktuelle. Og det ligger også i undervisningsministeriets opfattelse af, hvordan man underviser i samfundsfag. Det hedder, at man skal tage udgangspunkt i elevens hverdag og give eleven redskaber til at forstå sin hverdag, og det lader også til, at det er det, der foregår. Det er i hvert fald det, lærerne peger på som det vigtigste i undervisningen. Det er blevet til en officiel målsætning for skolen at differentiere undervisningen for på den måde at tage udgangspunkt i den enkelte og møde eleven, der hvor eleven er«, siger han.

Kaster elevstyret undervisning for meget ansvar på eleven?

»Når danske lærere skal definere målet for undervisningen eller skal definere, hvad en god borger er, så er det svært at finde en konkret målsætning. Men det bliver noget med, at eleverne skal lære at tænke kritisk. Det hænger formodentlig både sammen ▶

- med, at undervisningens formål er at forsøge at give eleverne redskaber til deres politiske selvuddannelse, og sammen med at lærerne tilsyneladende undlader at afgive svar, der kan udlægges i retning af 'indoktrinering'. I det mindste angiver de ikke så eksplicit definerede mål, som vi ser det i andre lande. Bare det at tale om en god borger antyder jo, at der er en sådan størrelse. Men en god borger kan være mange forskellige ting, og der er en god pointe i at give rum for og redskaber til, at den enkelte selv kan danne sin mening om, hvad en god borger er. Ulempen kan så være, at den individualisering kammer over, og at der ikke længere er en fælles forståelse af, hvad en god borger er. Der kan det høje ideal få en forfaldsform, der hedder, "at så gør vi alle sammen, som vi har lyst til". Og det kan overlade opdragelsen til andre mindre veldefinerede agenter i samfundet så som markeds kræfterne eller medierne. Hvis man ikke giver eleverne nogle principielle forståelsesrammer for det politiske, så kan man måske godt risikere, at de i for høj grad efterlades med det, de mere ureflekteret henter andre steder fra", siger Jens Bruun.

»Vi har overvejet, hvorvidt lærerne var offensive nok i forhold til at sikre en demokratisk diskussion i klassen. For den tilbageholdenhed, hvor man lader det være op til eleverne, hvad der skal siges i klassen, kan måske forstærke elevernes forskellighed med hensyn til at sige noget og ikke sige noget. Og det må være lærerens opgave at ændre på det forhold med henblik på at lade eleverne spille ligeværdigt ud med deres interesser og opfattelser«, siger Jens Johansen.

Demokratiet flytter sig

»Langt hen ad vejen er vi af den opfattelse, at det er et rigtigt mål at have, at skolen ikke har en entydig definition på politisk dannelse, som den prøver at bringe alle elever. Det må være målsætningen i et demokratisk samfund, at det er op til den enkelte borger, hvordan han eller hun vil agere politisk. Men det er klart, at der er en risiko for, at den enkelte opfatter sig selv som værende sig selv nok og ikke forstår, at de måder man handler på i samfundet, har betydning for andre«, siger Jens Bruun.

»Elevernes svar tyder på, at de ikke i særlig høj grad mener, at man kan lave forskrifter for, hvad den gode voksne borger er og hvad han eller hun bør gøre. Det kan måske være fornuftigt at afstå fra et sådant ideal, så længe det ikke resulterer i en social destruktiv egoisme. Men elevernes svar peger egentlig ikke på noget sådant, da de har ganske positive syn på en række spørgsmål om deres egne personlige politiske handlinger i fremtiden. Så måske har man ikke forskrifter, men man gør det forskriftsmæssige ud fra det personlige. Der er for eksempel ikke en tvangsmæssig konventionalitet i hvilke politiske aktiviteter, de unge kunne finde på at deltage i«, siger Jens Johansen.

»Afståelsen fra fikserede forskrifter er nok medvirkende til, at danske elever på nogle områder ikke ligger så højt, som man umiddelbart kunne ønske sig. Men det ønskelige er mere kompliceret end som så, for det handler netop om, at demokratiet flytter sig hele tiden, og man skal altså også være i stand til at forholde sig til, hvor det flytter sig hen. Det er vel den slags borgere vi har som ideal? At man er i stand til at forholde sig til sine egne handlinger i forhold til principper, men også i forhold til en konkret virkelighed. Man skal også kende afvigelserne fra principperne. Det er den balancegang, vi mener er vigtig for politisk dannelse, men som kan være svær at få frem, når man sidder med konkrete undersøgelsesresultater. Det ligger så at sige mellem tallene«, siger Jens Bruun.

»Det vi skal tage hensyn til, når vi skal sammenligne Danmark med andre lande på det her felt, er også, at i den danske kontekst er demokratiet en selvfølge, mens det er noget relativt nyt eller måske ligefrem fraværende i nogle af de andre lande i undersøgelsen. Selvfølgeligheden omkring demokratiet i Danmark kan betyde, at det ikke bliver særlig synligt for eleverne, hvad demokratiet bygger på med hensyn til institutioner, rettigheder osv. Og på den baggrund kunne man måske godt forestille sig, at en vis opstramning i den principielle tænkning om demokratiets fundament kunne være til gavn for eleverne«, siger Jens Bruun.

Steen Bruun Jensen
sbj@dpu.dk



Projektforsker Jens Bruun

Institut for pædagogisk antropologi,
Danmarks Pædagogiske Universitet



Lektor Jens Johansen

Institut for pædagogisk antropologi,
Danmarks Pædagogiske Universitet

Jens Bruun, Jens Johansen og Peter Allerup: 'Rum for politisk dannelse'. Udkommer på Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag i januar 2003.

Skoleelevernes besvarelser blev beskrevet i projektforsker Jens Bruuns bog 'Politisk dannelse', der udkom på Danmarks Pædagogiske Universitet december 2001

Det nye forlag, der indlysende nok har fået navnet Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, har som ambition at blive et af Danmarks absolut vigtigste forlag inden for det pædagogiske område.

Danmarks Pædagogiske Universitet starter eget forlag

* I første omgang har Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag overtaget de udgivelser, som tidligere er blevet udgivet på Danmarks Lærerhøjskole, Danmarks Pædagoghøjskole og Danmarks Pædagogiske Institut, men selvom forlaget først startede i november, er der allerede kommet en del nyudgivelser til, hvilket man kan forvise sig om på forlagets hjemmeside: www.dpu.dk/forlag.

Også før det nye forlag kom på banen, udkom der bøger på Danmarks Pædagogiske Universitet, men med forlaget har man ønsket at lave en opstramning af den hidtidige stil og give den et mere professionelt og fremadrettet tilsnit.

Det er Lise Jeremiassen, der er udpeget til at stå i spidsen for forlaget. Hun kommer fra en stilling som direktør for lærebogsforlaget Alinea og kender i det hele taget uddannelsessystemet godt som underviser både i gymnasiet og på universitetet og handelshøjskolen. Hun finder det helt naturligt, at universitetet har sit eget forlag, når der nu findes "så mange dygtige skrivende mennesker på stedet", som hun siger:

»Det er klart, at vi som universitetsforlag har et udgivelsesområde, der hedder ph.d.afhandlinger, rapporter og andre bøger, som de ansatte her ved universitet vil udgive. Men vi skal ikke bare have et forlag, der skal styrke vores eget selvbillede. Vi skal også udgive

bøger af folk udefra, og derfor har vi både en redaktionsgruppe og kontakt med lektører ude omkring, der kan hjælpe os med at finde kvalitetsudgivelser inden for universitetets områder«, siger Lise Jeremiassen, der regner med ca. 30 udgivelser til næste år, og derefter forventer, at antallet vil være støt stigende:

»Vi skal være et pænt middelstort forlag om tre år. Vi vil gerne konkurrere med de eksisterende forlag. Der er hård konkurrence i forlagsbranchen. Men vi har her på universitet et fantastisk råmateriale. Hvor den nuværende forlagsbranche skal lede efter forfattere, så vader vi billedligt talt i dem. Det giver et godt udgangspunkt, men det er klart, at det ikke er noget, vi bliver rige af. Vi skal fungere på kommercielle betingelser, men vi har også nogle formidlingsmæssige forpligtelser, og vil ikke kun lægge vores udgivelsespolitik efter, hvad der kan tjenes penge på. Så bliver det bare et midstream-forlag, og det er ikke meningen. Det er vores ambition at blive et af Danmarks væsentligste og mest markante forlag for udgivelser inden for vores område«, siger Lise Jeremiassen, der også vil undersøge mulighederne for at udgive bøger internationalt. Derfor har forlaget også et officielt engelsk navn: The Danish University of Education Press. ▲



Lise Jeremiassen, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

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