

Danskhed
Dannelse

Tilfældig uddannelse



* Folkeskolelærerne kæmper bravt for deres sociale prestige. Det er svært. På trods af hård kamp oplever mange lærere, at deres indsats ikke er tilstrækkelig værdsat. Men hvad skal der egentlig til for at restaurere lærernes sociale prestige? Skal kræfterne bruges anderledes? Og i givet fald på hvad og hvordan? Et rids af de historiske erfaringer med lærerrollen kan kaste svar af sig.

Historisk set er det reglen og ikke undtagelsen, at lærerens rolle har været nedvurderet. Oldtidens lærer, paidonom, det vil sige, den mand, som holdt opsyn med børnene, var en simpel slave. Senere fik man så en egentlig lærerstand, men den var fortsat meget lidt anset og dårligt lønnet. Først hos romerne har læreren nydt en vis anseelse og fået offentlig løn. I middelalderen forsvandt lærerstanden, og munkene overtog undervisningen som en del af deres klosterpligter. Med byernes vækst fik man igen en lærerstand, men den var elendig. Den afgørende ændring skete imidlertid i 1700- og 1800-tallet med systematiseringen af lærernes uddannelse: I revolutionsåret 1789 skete der en nedsættelse af en 'Kommission til de Danske Skolers bedre Indretning'. Det første offentlige lærerseminarium blev etableret i 1791 sammen med en række private seminarier. Den danske folkeskole blev dekretet i en anordning af 29. juli 1814, og i 1857 indførtes den almindelige skolelærereksamen.

'Systematisk' betyder det modsatte af 'tilfældig', og pointen er, at den revolutionære proces betød en systematisering af uddannelsen, der udelukkede en tilfældig læreruddannelse. Lærerens prestige højnedes i denne periode, og det hang nøje sammen med, at læreren gennem en systematisk uddannelse blev vidensejer i en historisk situation, hvor viden blev middel til social opstigning. En 'dannelsesadel' opstod.

Når lærernes prestige i dag kan smuldre, er det ikke, fordi viden er ubetydelig for den sociale status. Tværtimod. Forklaringen er, at læreren i løbet af de sidste 30 år har brugt kræfter på at forstå sig selv som en principiel vidensløs person, der kan vise en mulig vej til viden på alle klassetrin og i alle fag, samt at de på en måde er

uddannet en gang for alle. Problemet hermed er dobbelt. Det er ikke nok at være vejviser, og vejviseren har ikke nogen prestige, da vise-vej-viden er folkeviden.

Skal lærernes prestige højnes, er det nødvendigt at investere i læreren som vidensejer, altså at styrke lærerens faglighed ved at reformere læreruddannelsen og det didaktiske sigte nok en gang. Måske er en helhertet politisk vilje hertil ved at være til stede. Men også kun måske. Min skepsis skyldes for eksempel den nye toårige uddannelse som meritlærer, der risikerer at bidrage kraftigt til, at tilfældet kommer til at råde – igen. Der er kraftigt brug for flere lærere og meritlæreruddannelsens idé med, at allerede fagligt kvalificerede kan få adgang til en sådan uddannelse, er ikke så tosset. Men jeg kan godt være lidt bekymret for, at der vil blive stor forskel på, hvem man vil (være tvunget til at) optage og uddanne på de forskellige seminarier rundt i landet. Risikoen er, at man nogle steder vil have råd til kun at optage velkvalificerede kandidater, mens man andre steder i højere grad må tage de kandidater, der byder sig til. Og det får konsekvenser for hvor dygtige lærere, såvel pædagogisk som fagligt, der kommer ud i den anden ende, og hvor de kan opnå ansættelse. De mindre dygtige lærere vil få arbejde i ressourcetsvage kommuner med utidssvarende skolebygninger, mens de stærke kommuner får de dygtigste lærere i moderne læringsrum. Hvis en forventet ny læreruddannelse giver lige så meget lokalt råderum for seminarierne, som uddannelsen som meritlærer risikerer at få, så er lærerstandens prestige ikke godt hjulpet, for så får tilfældig uddannelse mere råderum. I værste fald ser vi frem til en dansk folkeskole, der består af en broget samling skoler i samme land, men hvor forskellene mellem uddannelsesstilbudets indhold og kvalitet er større end lighederne – og det vil få systematiske konsekvenser i retning af øget social ulighed.

Den systematiske efter- og videreuddannelse sammen med andre faggrupper må prioriteres højere end tilfældet er, hvilket kræver godt og målbevidst samarbejde og udsyn i uddannelsessektoren. ▲



4

Den demokratiske samtale skal foregå på dansk

Marianne Jøved, formand og uddannelsespolitisk ordfører for Det Radikale Venstre, mener, at alle danske borgere skal have lige mulighed for at deltage i den demokratiske samtale på dansk. Derfor skal danskundskaberne styrkes.



7

Faglighed og danskhed: To sider af samme sag

Behovet for en styrket faglighed handler om, at eleverne bliver bedre i sammenligning og konkurrence med elever fra andre lande. Men ifølge uddannelses- og kulturpolitisk ordfører Louise Frevert fra Dansk Folkeparti bør en styrket faglighed også styrke danskheden.



9

Værker og værdier

En gymnasieelev var en gang tvunget til at læse danske litterære værker af blandt andet Holberg, Kingo og Kierkegaard. Sådan et krav stiller den danske stat ikke mere. Ifølge lektor Hans Hauge fra Nordisk institut ved Aarhus Universitet er staten slet ikke interesseret i en national dansk dannelse.

12

Kommentar: Det flerkulturelle Danmark og identitetspolitik i det danske uddannelsessystem

Det danske skole- og uddannelsessystems identitetspolitiske og demokratiske rolle i det flerkulturelle Danmark og Europa ligger ubearbejdet hen. Netop dette burde være et centralt pædagogisk og didaktisk forsknings- og refleksionsfelt. Og da især på Danmarks Pædagogiske Universitet mener ph.d. og forskningsadjunkt Claus Haas, Institut for curriculumforskning ved Danmarks Pædagogiske Universitet.



14

Sundhed i børneperspektiv

Hvordan trives dagens børn og unge? Hvad synes de selv? Det er emnet for en kvalitativ undersøgelse, som ph.d., lektor Bente Jensen fra Institut for pædagogisk sociologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet har lavet. Hun efterlyser et bredere sundhedsbegreb i forebyggelsen.



17

Den naive tro på computeren

Indtil videre er computeren i undervisningen først og fremmest blevet brugt til at sætte strøm til de teknologier, der i forvejen findes i pædagogik, siger ph.d. og adjunkt Helle Mathiasen, Institut for pædagogisk antropologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet.



20

Ét er muligheder – noget andet er praksis

Der er simpelthen et misforhold mellem computerkonferencemediets principielle fordele og de relativt få faglige diskussioner, der i praksis kører i mediet, siger ph.d. og adjunkt Pernille Rattleff, Institut for pædagogisk sociologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet. Hun savner grundigere undersøgelser af, hvilket læringspotentiale IT reelt har.



22

Det pjattede ph.d.-forsvar

En forskeruddannelse slutter med den studerendes offentlige forsvar af sin afhandling, ph.d.-afhandlingen. Ifølge professor, dr. phil. Hans-Jørgen Schanz fra Institut for idéhistorie ved Aarhus Universitet er der en tiltagende tendens til, at forsvarshandlingen bliver en pjattet lykønskning af den studerende.

25

Erfaringsbaseret læring og begrebet erfaring

Professor Peter Jarvis fra University of Surrey i England forelæste om erfaringsbaseret læring ved et studiestartsarrangement på Danmarks Pædagogiske Universitet den 2. september. I denne artikel udforsker han erfaringen og dens forhold til tid og læring

Asterisk • 6 • september • 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: Peter Holst Henckel 'Danish Extra Light'
Tryk: Levison+Johnsen+Johnsen
ISSN nr.: 1601-5754
Oplag: 10.000

Den demokratiske samtale skal foregå på dansk

* 'Politik for det danske sprog' er navnet på et udspil, som det Radikale Venstres Folketingsgruppe kom med den 14. august 2002. Udspillet indeholder en ønskeseddel med ti ønsker for at styrke det danske sprog. Ønskerne bevæger sig fra uddannelsespolitik henover kulturpolitik til integrationspolitik. Se for eksempel lige på ønske nummer ni: »Vi ønsker generelt de sproglige kompetencer styrket. En afgørende forudsætning er, at hver enkelt behersker modersmålet til mere end husbehov. Dansk i Folkeskolen skal styrkes«. Sammen med de andre ønsker kunne dette ønske umiddelbart give indtryk af, at Det Radikale Venstre mente, at det stod skidt til med det danske sprogs forfatning, og at det trængte til at blive restaureret. Sådan skal det ikke forstås. Tværtimod står der også i partiets udspil, at det danske sprog er et stærkt sprog, der ikke er truet af forfald – også selv om det til stadighed bombarderes med engelske udtryk.

For demokratiets skyld

Hvorfor mener Det Radikale Venstre, at der er behov for en politik for det danske sprog, når I samtidig mener, at det danske sprog er stærkt?

»Sproget og udviklingen af den sproglige kompetence er fantastisk vigtig for et demokrati, fordi demokrati kræver, at man kan argumentere og har en eller anden grad af sprogfællesskab, der er så fælles, at man kan samtale forståeligt og nuanceret. Samtidig må man huske på, at dansk er et meget lille sprogområde, hvilket i sig selv gør det vigtigt, at staten hele tiden støtter op om og sætter fokus på udviklingen af sproget. Store lande som Storbritannien og Frankrig har ikke samme problemer, da de har et meget større marked for litteratur, drama, skuespil, kunst og musik, der betyder, at den sproglige udvikling er mere selvkørende. Sådan er det ikke i Dan-

mark, og derfor er den danske stat nødt til at interessere sig mere for udviklingen af det danske sprog end større lande«, siger Marianne Jelved.

Brainstorm eller hjerneblæst?

Men kunne vi ikke blot udskifte det demokratiske sprog med engelsk?

»Nej, jeg mener, at det er vigtigt, at vi i Danmark er sprogligt kompetente på dansk. Det er en vigtig forudsætning for det danske demokrati, at vi har et fælles dansk sprog at tale på. Jeg påstår ikke, at de i et flersproget land som Schweiz er udemokratiske, fordi de ikke har ét officielt demokratisk sprog. Deres udgangspunkt er et andet, så de må finde andre måder at gøre tingene på. Men det er vigtigt at kunne dansk, når man bor i Danmark. Dansk er det officielle sprog, som alle borgere principielt bør tilegne sig. Det danske sprog er kulturbærende og identitetsbærende og en forudsætning for at tage del i demokratiet og i den demokratiske samtale. Det har ikke noget at gøre med modstand mod fremmedsprog. Vi vil ikke skrive fremmedordene om ved at for-danske dem. Brainstorm skal hedde brainstorm og ikke hjerneblæst. Vi har ikke en søgemodel, der kan udpege en rigtig og forkert sprogbrug, og vi vil heller ikke have et sprogpolti, der forbyder at bruge ord som output og input. Dansk Sprognævn skal ikke føre en strammere sprogpolitik. Sproget er en levende organisme, der udvikler sig, selv om der selvfølgelig til enhver tid er noget, der er mere rigtigt end andet. Det er blandt andet derfor, at vi har en retskrivningsordbog.«

Russisk historie på dansk

Er det også mere rigtigt, hvis staten bestemmer, at eleverne skal læse tekster af H.C. Andersen og Benny Andersen i folkeskolen?

»Nej, vi vil ikke skride ind, hvis dansk lærerne i folkeskolen holder op med at sørge for, at eleverne læser tekster af Benny Andersen eller H.C. Andersen i folkeskolen. Men staten skal skride ind, hvis eleverne ikke mere læser den type af litteratur, som H.C. Andersen og Benny Andersen repræsenterer. Hvis det skete, så ville kravene til danskundervisningens indhold ikke være opfyldt, som de er formuleret i dag. Litteratur spiller en stor rolle for at forstå vores egen og andre landes kulturer. I nogle somre for nogle år tilbage koncentrerede jeg mig for eksempel om at læse russisk litteratur på dansk, og selv om det var på dansk, gav det mig en større forståelse af russisk historie og kultur og en fornemmelse af, hvorfor landet har haft en Zar og en Stalin. For tiden læser jeg den danske forfatter Knud Sørensen, og gennem ham får jeg genopfrisket en dansk landbrugskultur, jeg godt ved, har eksisteret. Litteraturen giver adgang til en forskellighed, til et lag af tavs fælles viden, som kan være vanskeligt at kommunikere, og som ofte er underforstået i valg af ord. Derfor er det vigtigt at have indsigt i hinandens litteratur. I Det Radikale Venstres regeringstid med Socialdemokratiet lærte de to partier blandt andet hinanden at kende ved at lære hinandens sangbøger, højskolesangbogen og arbejdsangbogen at kende«, siger Marianne Jelved.

Frisind og magtbrynde

Betyder det, at al litteratur eller alle kulturers værdier kan være et udgangspunkt for en demokratisk samtale i skolen såvel som i det politiske liv?

»Svaret er ja. Selv om ordet frisind måske er svært for unge mennesker at associere til et indhold med så skal vi til at bruge det ord. En del af demokratiet er retten til at være forskellig, samtidig med, at jeg insisterer på, at danskere skal være så frisindede, at

Marianne Jelved, formand og uddannelsespolitisk ordfører for Det Radikale Venstre, mener, at alle danske borgere skal have lige mulighed for at deltage i den demokratiske samtale på dansk. Derfor skal danskkundskaberne styrkes.

de kan samtale med hinanden, selv når de er dybt uenige. Idéen om at styrke det danske sprog er ikke gjort med at kræve, at alle læser et vist antal sider på dansk. Det er mere bevidstheden om dansk som et samtalsprog og et væren-sammen-sprog, det handler om», siger hun og fortsætter:

»Når vi taler om indvandreres integration, mener Det Radikale Venstre, at man skal stille krav til danskfærdigheder og kundskaber. De skal være så kompetente i det danske sprog, at de kan læse i en dansk avis. Dette krav stammer fra Rockwool-fondens forskning, der har vist, at de indvandrere, der kan læse i en dansk avis, også er dem, der er integreret på arbejdsmarkedet. Men problemet er, at den nuværende regering ved at have afskaffet modersmålsundervisningen ikke alene krænker, hvad jeg vil betragte som en menneskeret, nemlig adgang til forståelse af egen kultur. Men regeringen har ved at fjerne modersmålsundervisningen også fjernet en vigtig forudsætning for, at indvandrere kan lære det danske sprog ordentligt, og dermed får de sværere ved at deltage på lige vilkår med andre danskere i demokratiske sammenhænge. Jeg betragter det som ren og skær magtbrynde fra regeringens side i forhold til grupper, der er meget sårbare«.

Sprogscreening

Hvordan vil du sikre, at alle får den sproglige kompetence, der skal til for at begå sig i det danske demokrati?

»Lige nu forhandler folkeskolekredsen blandt de politiske partier om styrkelse af fagligheden i folkeskolen, og når det gælder dansk, så betyder det, at det er nødvendigt, at dansklæreren har en faglig kompetence, der mindst svarer til dansk på linjefagsniveau. Jo større faglig selvtilid læreren har, desto bedre en lærer er vedkommende for børnene – alt

andet lige. Men i virkeligheden er det ikke kun dansklæreren, der er vigtig. Danskundervisning er også den måde, idrætslæreren bruger sproget på. Den måde lærerne taler til børnene på. Den måde man løser problemer på ved at tale sammen. Børnene skal lære at bruge sproget, så de kan løse problemer ved at tale om dem. De skal lære, at demokrati er mere end at træffe beslutninger ved flertalsbeslutninger. Typisk er det sådan, at børn ryger ud i slårkampe i stedet for at løse problemerne med ord, når de er dårlige sprogbrugere. Det Radikale Venstre går ind for en sprogscreening af alle børn via sundhedsplejersken. Regeringen mener kun, det skal gælde de tosprogede børn. Sundhedsplejersken kan med sin fagligt funderede professionalisme og gang i langt de fleste hjem spotte, hvor der er risiko for mangel på sprogstimulering, så skolen kan sætte ind med hjælp i tide«, siger Marianne Jelved. ▲

Claus Holm
clho@dpu.dk



Marianne Jelved
Formand og uddannelsespolitisk
ordfører for Det Radikale Venstre

Behovet for en styrket faglighed handler om, at eleverne bliver bedre i sammenligning og konkurrence med elever fra andre lande. Men ifølge uddannelses- og kulturpolitisk ordfører Louise Frevert fra Dansk Folkeparti bør en styrket faglighed også styrke danskheden.



* Måske er diskussionen om en styrket faglighed i folkeskolen også startskuddet til en diskussion om, hvorvidt det er uddannelsessystemets rolle at opdrage og uddanne eleverne til bærere af en national dansk kultur eller om eleverne skal opdrages til et multikulturelt samfund? Ifølge Dansk Folkeparti er der i hvert fald en snæver sammenhæng mellem faglighed og dansk kultur. Og Dansk Folkepartis uddannelses- og kulturpolitiske ordfører Louise Frevert mener, at der er et behov for et forsvar for dansk kultur ved at insistere på, at særligt fagene dansk, kristendomskundskab og historie i folkeskolen ikke forfalder.

Danglish

Er der aktuelle grunde til at være bekymring for, at undervisningen i folkeskolen ikke værner tilstrækkeligt om danskheden?

»Ja, lad os tage det danske sprog som et eksempel. Der bliver simpelt hen ikke lagt vægt nok på at bevare det danske sprog. Jeg mener ikke, at man holder det danske sprog i hævd, når man i skolen tillader brugen af alle mulige slangord. Dansk er ved at blive til Danglish, og det betyder, at det danske sprog bliver forfladiget. Selvfølgelig udvikler det danske sprog sig, og jeg taler ikke for, at eleverne skal lære at tale som en skuespiller fra 1930'erne. Men elevernes ordforråd på dansk er ikke stort og farverigt nok. Tager du det engelske sprog, så er det jo meget mere kulørt end det danske. Hvis vi ikke sørger for, at eleverne får et ordentligt, farverigt og opdateret dansk sprog, så vil vi miste vores sproglige identitet. For at have en dansk identitet må dit sprog være på højde med et niveau, som gør, at du kan formulere dig fuldt ud på et dansk, der er forståeligt. Jeg tror, at det danske sprogs forfald hænger sammen med, at man igennem de sidste 30

FOTO: KIRSTEN KLEIN/BAM

Faglighed og danskhed. To sider af samme sag?

år ikke har anset det for synderligt vigtigt at lære eleverne det, men i stedet har lagt vægt på elevernes sociale kompetencer», siger Louise Frevert.

Alsidigt undervisningsindhold

Stiller et godt dansk sprog også krav om at bruge bestemte tekster i undervisningen?

»Det stiller krav om, at lærere i folkeskolen har en vis objektivitet og alsidighed af tekster i danskundervisningen. Det krav opfyldes ikke i dag. Vi har ligget under for en socialdemokratisk forfladigelse af tingene. Konsekvensen har været, at man i undervisningen ikke har taget højde for, at der var andre forfattere end Klaus Rifbjerg, som man har lagt meget vægt på – og vi ved jo godt, hvilken partifarve han har. Det er mangel på alsidighed, jeg kritiserer. I skoleforløb skal lærerne præsentere børnene for hele spektret fra den yderste venstrefløjs forfattere til den yderste højrefløj. Jeg ved for eksempel, at eleverne i folkeskolen har læst Martin Andersen Nexø, men folkeskolen skal også tage andre forfattere op. For eksempel forfattere som Henrik Stangerup, Erik Aalbæk Jensen og Ole Sarvig. Selvfølgelig skal man stadig læse Martin Andersen Nexø. Men der skal være en ligevægt«, siger Louise Frevert.

Ensidige lærere

I Dansk Folkepartis partiprogram står, at partiet vil stramme op på undervisningens indhold ved at fastlægge minimumskrav til undervisningens indhold og timetal. Det skal forhindre, at lærerne vælger indhold og metode, der er ude af trit med, hvad partiet mener, er de aktuelle behov.

»Jeg klandrer ikke folkeskolelærere for at være kommunister eller ekstremt venstreorienterede. Jeg kritiserer dem for at være for ensidige i deres under-

visning. 68-generationen af lærere i såvel folkeskolens ældste klasser som i gymnasiet har i overvejende grad været af småkommunistisk observans, og de har ikke været forhindret i at bestemme indholdet i undervisningen. Med disse lærere ved magten har vi ikke holdt vores historiske eller religiøse rødder i hævd. Det er jeg træt af, ganske simpelt hen dødhæmrende træt af. Og det siger jeg også på grund af erfaringer fra mine egne børns skolegang, der har gjort det muligt for mig at følge de politiske strømninger blandt skolelærere fra tæt hold«, siger Louise Frevert.

Indføring og indblik

Gælder kravet om alsidighed i undervisningen også undervisning i religion? Går du med andre ord ind for folkeskolelovens formulering om, at folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer, når det gælder religion?

»Jeg vil ikke af med den paragraf, du henviser til i folkeskoleloven. Selvfølgelig kan danskere ikke isolere sig, og det skal vi heller ikke. Lige siden vikingerne drog ud i verden, har danskere søgt indblik i andre religioner. Men vores religion er den kristne, luthersk-evangeliske religion, og det er den, hovedvægten skal lægges på. Kristendommen er den danske stats religion og udgør de bærende rødder for vores eksistens som danskere. Vores historie, vores sprog og kristendommen hænger så tæt sammen, at hvis vi ikke værner om det hele, så vil vi miste vores identitet«.

»I folkeskolen handler det om undervisning i kristendomskundskab og ikke om religionsundervisning. Og lige fra 1. klasse er det vigtigt, at også indvandrerbørn, uanset om de kommer fra England



Louise Frevert

Uddannelses- og kulturpolitisk
ordfører for Dansk Folkeparti

eller Tyrkiet – jeg er fløjtende ligeglad – lærer om kristendommen. Alle skal vide, hvad kristendom er, også at den findes i mange afarter fra pinsemission til Jehovas Vidner. Det er vigtigt, at alle lærer vores bibellæsning og lærer sådan nogle banale ting som, hvad det betyder, når vi for eksempel holder helligdage som jul og påske. De skal vide, at det ikke bare handler om gaver, påskeæg og chokolade, men at det har en kulturhistorisk baggrund«.

»Jeg taler ikke for en forkyndende kristendomsundervisning i folkeskolen. Jeg vil ikke gøre folk kristne. Det handler om en undervisning, der i sin oplysning lægger vægt på at oplyse om kristendom og giver et vist indblik i andre religioner. Men det er vigtigt at holde fast i, at den danske statsanerkendte religion er kristendommen. Det betyder, at tilhængere af andre religioner må finde ud af at realisere deres religion inden for rammerne af en dansk livsform. Vores folkeskole skal ikke indrettes efter andres livsform. Men hvilken religion folk vil dyrke bag deres egen dør, blander jeg mig ikke i«, siger Louise Frevert. ▲

Claus Holm
clho@dpu.dk

Værker og værdier

* Ordet kanon blev første gang brugt i det fjerde århundrede om et katalog af forfattere, især inden for kristen litteratur. En kanon tjener til at bevare eller beskytte en tradition. For eksempel kirkens og skolens tradition. I Danmark har vi for eksempel en statsanerkendt lyrisk kanon: *Salmebogen*. Men vi har ikke en statsbestemt skolekanon. Vi har ikke mere en statsbestemt checkliste på 10, 15 eller 20 danske forfattere og deres litterære værker, som eleverne skal læse i danskundervisningen. Men måske behøver vi heller ikke en stat for at have en litterær kanon for danskhed. Eller måske er idéen om en national kanon et overstået kapitel? Det var den ikke i 1980'erne, hvor forholdet mellem kanon og nationalitet blev debatteret intenst, først i USA.

Lektor Hans Hauge fra Nordisk institut ved Aarhus Universitet siger: »I USA handlede debatten om, hvorvidt litteraturundervisningen fortsat skulle være en præsentation af vestlige klassikere. The Great Books. Eller om undervisningen i litteratur i langt højere grad skulle afspejle det multikulturelle amerikanske samfund. Det var en hård fight mellem nykonservative, der forsvarede vestlig kultur, og multikulturalister, der på plænerne omkring Stanford-universitetet i Californien demonstrerede med slagordene 'Hey, hey, ho, ho, Western Cultures got to go'. Og i England førte debatten om kanon til et curriculum, det vil sige, at der blev indført et såkaldt 'National Curriculum' i 1987, der indeholdt et 'core-curriculum' og en liste af skønlitterære forfattere og tekster, som eleverne skal læse. I Danmark tog man debatten afslappet«.

En fuserdebat

»Hvis man overhovedet kan tale om en kanondebat i Danmark, så blev den sat i gang af daværende undervisningsminister Bertel Haarder. Han iværksatte en undersøgelse af, hvad der rent faktisk blev læst af dansk litteratur i gymnasiet. Undersøgelsen viste, at

97 procent af alle danske gymnasieelever fortsat læste Holberg. Tallene var også høje for folkeviser, islandske sagaer, Kingo og Brorson. En national kanon var intakt i begyndelsen af 1990'erne. Dansk litteratur var ikke forsvundet og erstattet af undervisning med og om reklamer og massemedier. Og det var ikke, fordi staten havde holdt fast i den. Tværtimod. I løbet af 60'erne og 70'erne blev den statsbestemte kanon for dansk litteratur i undervisningen stille og uden store slagsmål afskaffet. Måske var kanon intakt, fordi lærerne havde været gode til at forsvare den«, siger Hans Hauge.

Bertel Haarders undersøgelse blev fulgt op af en invitation af eksperter i dansk litteratur til et Sorø-møde i 1992, og resultatet var nedsættelse af et kanonudvalg med Hans Hauge som formand. Udvalget skulle se på undervisningen i dansk litteratur i folkeskolen og gymnasiet. Udvalgsarbejdet sluttede med en rapport 'Dansk Litteraturs Kanon' i 1994.

»Med rapporten var debatten slut. Det var en fuserdebat. Ingen var jo uenige om, at eleverne skulle læse de danske klassikere, og man var stort set enige om, hvem klassikerne var. Konflikterne mellem den vestlige og den multikulturelle tankegang, som vi var vidne til i USA, eksisterede slet ikke i Danmark. Hvis der var en modstand, så var det mod selve debatten blandt danskfagets folk. De troede, at Bertel Haarders hensigt var at indføre en statsautoriseret pligtliste over dansk litteratur. Min ene pointe er, at selv om Bertel Haarder bedyrede, at han ikke ville indføre en liste, så troede ingen på ham, og den anden pointe er, at ingen var uenige om listen af værker, men i Danmark skal staten ikke sige til lærerne, at det de gør, også er det de skal«, siger Hans Hauge.

Fra værker til værdier

Ifølge Hans Hauge skete den begyndende forandring i de litterære værkers status paradoksalt nok, da den eksplícitte debat – fuserdebat eller ej – var

overstået. Det sker under den socialdemokratiske ledede regering, der kom til i 1993 og reelt overlod uddannelsespolitikken til undervisningsministre fra Det Radikale Venstre.

»Under den nye regering får vi en debat om værdier i stedet for værker. Det er ikke en debat med navnet kanon, men en debat med konsekvenser for de litterære danske værkers status. Allerede med folkeskoleloven af 1993 under Det Radikale Venstres undervisningsminister Ole Vig Jensen sker forandringen. I loven står, at folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer. Denne formulering varsler folkeskolen som et kulturcentrum og ikke et nationalt litteraturcentrum. Dansk litteratur mister status som kerneområde i undervisningen«, siger Hans Hauge og pointerer:

»Efter Ole Vig Jensens periode som minister befæster undervisningsminister Margrethe Vestager forandringen. For eksempel udsender hun debatoplægget 'Værdier i Virkeligheden', hvor der optræder en liste af værdier i stedet for en liste af litterære værker.«

Stilstand

Hans Hauge mener, at den anden kanondebat er langt mere interessant end den første, da den stiller spørgsmålstegn ved, om der overhovedet skal undervises i litterære værker. Men når han bliver bedt om at vurdere, hvilke videre konsekvenser det vil få, så er han i tvivl:

»Jeg ved ikke, hvor pendulet svinger hen nu, ja, faktisk er jeg i tvivl om pendulet overhovedet svinger. Det hænger blandt andet sammen med, at den nuværende regering er fastlåst i en relativt svag uddannelsespolitik. De regeringsbærende partier, som kunne protestere mod udviklingen, har svært ved at få noget ud af protesterne og lader måske også derfor være med at gøre det for alvor. Det Konservative ▶

Engang var det en selvfølge, at en gymnasielev skulle læse de klassiske litterære værker. Men ifølge lektor Hans Hauge fra Nordisk Institut ved Aarhus Universitet er staten slet ikke interesseret i en national dansk dannelse længere. Er det så eleverne, der bestemmer, hvad der skal undervises i? Bliver det ikke det rene pop?

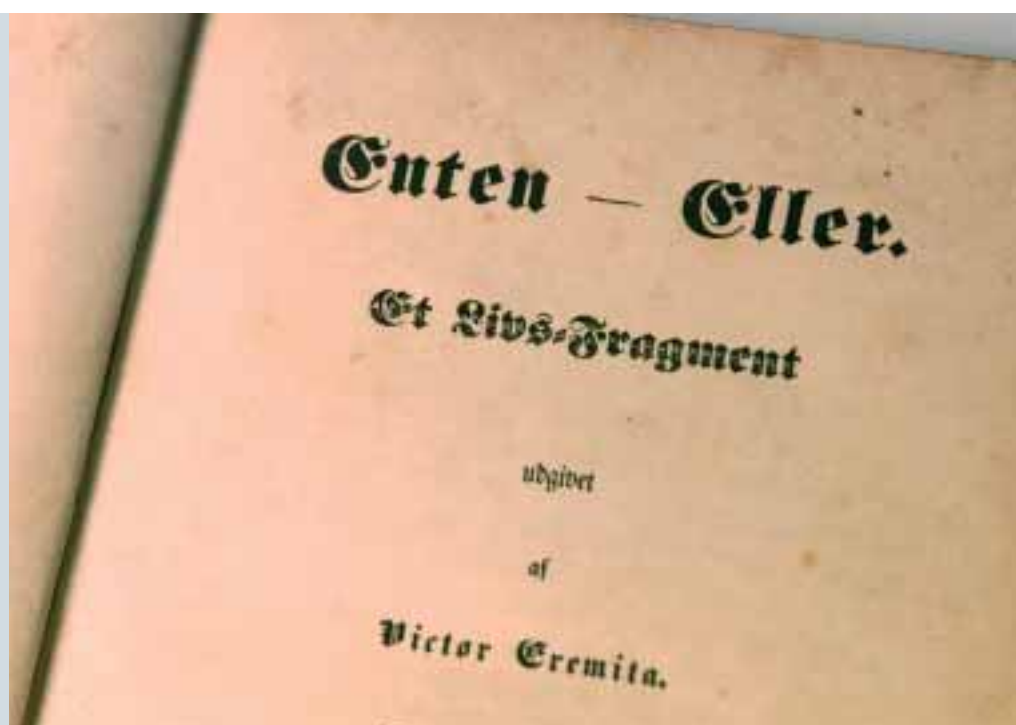


FOTO: POLIFOTO

- Folkeparti går klart ind for at bevare den klassiske litterære danske tradition, og partiet var da heller ikke med i forliget om folkeskoleloven fra 1993. Dansk Folkeparti er et pseudokonservativt parti med hang til danske klassikere og forsvar mod multikultur. Men den samme interesse findes ikke i liberalismen og Det Liberale Venstre. Derfor står det stille, og derfor tror jeg ikke, at vi nu får en statslig restaurering af brugen af danske litterære klassikere i undervisningen hverken i folkeskolen eller gymnasiet«, siger Hans Hauge.

Fra nation til kultur

»Men hvis vi kan bruge erfaringer fra den amerikanske kanondebat til at sige noget om det lange perspektiv, så tror jeg, det handler om, at danske litterære værker bliver marginaliseret lige som så mange andre ting. Jeg tror faktisk, at der vil ske det samme med de danske litterære værker i danskundervisningen som med kristendommen i religionsundervisningen. Den vil langsomt, men sikkert forsvinde. Dansk bliver ikke mere dannelsesfag via litterære værker. Forklaringen er, at nationalstaten allerede har mistet magt og betydning. Litteraturen og kristendommen var sammen med historien de grundpiller, det nationale fællesskab hvilede på, men i dag har værdi- og multikultur tankegangen vundet indpas i undervisningen, også selv om det danske uddannelsessystem lader som om, det er dansk. Det er egentlig en besynderlig situation at stå i, at vi har en stat, der ikke er interesseret i en fælles national kanon, men som ikke vil stå ved det. Fremtiden går ud på integration i EU. Måske er den næste litterære kanon en europæisk? Det er bare ikke slået officielt igennem i skolesystemet endnu. Kigger man for eksempel på de ungarske skoleplaner, så har de i hvert eneste fag et krav om, at der skal være en europæisk dimension. Og landet er ikke engang medlem af EU endnu«, siger Hans Hauge.

Fra Blixen til Batman

Men hvad sker der, når staten ikke mere vil kanonisere, og spørgsmålet om graden af integration i EU stadig er åbent. Hvem bestemmer så, og hvad bestemmer de sig for?

»Da jeg gik i skole i 1950'erne og 1960'erne kan jeg huske, at der var vandtætte skotter mellem skole og fritid. Det vil i abstrakt forstand sige mellem statens skole og markedets pop. Skolen formidlede den nationale kultur til os. Vi vidste godt, at der var film og pop udenfor, men det var netop udenfor i vores fritid. I skolen sang vi danske sange og salmer. Når vi kom hjem, hørte vi pop i radioen. I skolen læste vi Karen Blixen, og i fritiden læste vi Batman. Vi bestemte ikke i skolen. Det gjorde statens forlængede arm: Læreren. Sådan er det ikke mere. I stedet bestemmer eleverne eller de studerende utroligt meget, som en slags forbrugere på et marked. Officielt har de studerende for eksempel ikke meget indflydelse på universiteterne. Men reelt bestemmer de mere end nogensinde, både hvad der forskes i, og hvad der udbydes af undervisning, som jo skal hænge sammen på universitetet. Jeg og mine kolleger er afhængige af, at der kommer studerende til vores undervisning og evalueringen af denne, og når de studerende ikke mere vil studere Shakespeare, med mindre det er Shakespeare på film, så må vi også forske i Shakespeare med film som vinkel. Eller hvis de hellere vil studere Batman, Tolkien, Harry Potter, fjernsyn, tv og rock i stedet for danske litterære værker, så er vi mere eller mindre tvunget til at indrette os på det, sådan som tiderne er«, siger Hans Hauge.

Forfaldsfortælling frister

Ifølge Hans Hauge er det fristende, også for ham, at fortælle historien om de litterære danske værkers statusfald som en forfaldshistorie, ikke mindst fordi kanongenren lægger op til det.

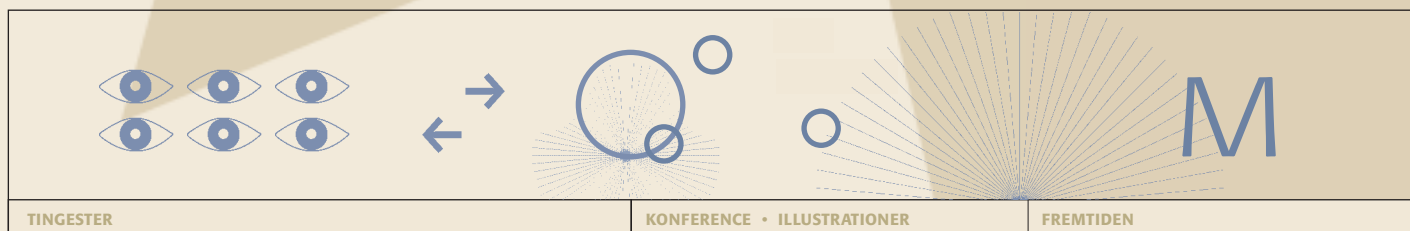
»Jeg vil gerne modstå fristelsen til at være roman-



Lektor, dr. phil Hans Hauge
Nordisk institut ved Aarhus Universitet

tisk konservativ og længes tilbage mod de gode gamle dage. Men samtidig vil jeg også gerne undgå blot at klappe i hænderne over udviklingen. Jeg vil ikke være glad eller rettere ligeglad med enhver udvikling. Jeg forsøger at være strategisk. Det er *for meget*, hvis der bliver for store tendenser til, at alt – ligegyldigt hvad – er læseværdigt i skolerne. Hvis det sker, så vil jeg argumentere for, at der bliver *for lidt* af en bestemt type af bedre litteratur. Omvendt vil jeg også kritisere, hvis man stædigt fastholder en bestemt række eller type af klassikere, der lukker bud på fremtidens klassikere ude. Det er hele tiden vigtigt at balancere mellem for meget og for lidt, men vi ved aldrig helt, hvad dyden i midten er«, siger Hans Hauge. ▲

Claus Holm
clho@dpu.dk



Materielle Kulturstudier

I løbet af det sidste århundrede er stadig flere uddannelser gået fra at være praktisk funderede til at være teoretiske. Det har blandt andet haft den omkostning, at udviklingen af vores sansmæssigt funderede kompetencer ikke altid tilgodeses. Det kan være et problem for den enkelte og dennes forhold til omverdenen, for hvad er virkeligheden? Og hvad er en erstatning for eller et symbol på virkeligheden for eksempel i den virtuelle verden? Hvilken selvdannelse og socialisation sker der, når den enkelte ikke er ved sine sansers fulde fem, men fortrinsvis bruger sine sociale og intellektuelle kompetencer frem for en kombination heraf med de praktiske og sansmæssige kompetencer i et forsøg på at gribe og begribe verden?

Det er baggrunden for et nyt forskningsområde på Danmarks Pædagogiske Universitet – Materielle Kulturstudier, der dog ikke kun beskæftiger sig med selvets dannelse i forhold til hverdagslivets omgang med materielle genstande, men i ligeså høj grad sætter fokus på de implikationer, som den skabende proces har for den enkeltes livsværdi.

Materielle Kulturstudier har i løbet af efteråret en forelæsningsrække, der består af følgende forelæsninger:

- 24. september:** Professor Orvar Löfgren: Kulturanalyse – tingenes tingslighed
- 1. oktober:** Lektor Jakob Wolf: Lyset – helbredelse ved tingene i deres materialitet
- 8. oktober:** Lektor Søren Nagbøl: Rigskancelliet – om at forstå oplevelser af arkitektur
- 22. oktober:** Professor Mogens Hansen: Selvets materialitet – kognition, person og sansning
- 29. oktober:** Lektor Minna Kragelund: Tråden farven og linjen – materielle kundskaber
- 5. november:** Biskop Jan Lindhardt: Den korsfæstede Kristus – sanseligheder i kristendomsformidlingen
- 12. november:** Mag.art. Karen Schousboe: Paradisets have – sanselighedens etik og fordybelsens pædagogik
- 19. november:** Professor Lars Henrik Schmidt: Moderne snavs – et socialanalytisk perspektiv

Forelæsningerne, der er gratis, afvikles alle fra 14.00 – 16.30 i lokale A200 på Danmarks Pædagogiske Universitet.

Aspekter af pædagogisk ledelse

Opmærksomheden omkring ledelse og lederevner på uddannelsesinstitutioner er øget betydeligt i de seneste år. Regeringer, kommunalbestyrelser, forskere, konsulenter og praktikere fokuserer på udviklingen og på de krav, der stilles til moderne skoleledelse. Forskellige interessenter bringer deres vidt forskellige mærkesager ind i debatten om strategi, praksis og forskning i ledelse og lederevner. På konferencen 'Educational Leadership – understanding and developing practice', der finder sted på Danmarks Pædagogiske Universitet den 22. oktober, vil temaet blive udforsket og diskuteret ud fra følgende perspektiver; 'ledelse og forandring', 'ledelse og organisationer', 'ledelse og læring' samt 'ledelse og dannelse'. Der vil være oplæg af professor Andy Hargreaves, professor Ole Fogh Kirkeby, professor Geoff Southworth og lektor Lejf Moos. Læs mere på kalenderen på www.dpu.dk.

Udstilling

Center for Børnelitteratur viser indtil den 31. oktober 2002 et udvalg af illustrationer fra bladet Samvirkes Samlæs-sider 1998-2002. Illustrationerne er redigeret i samarbejde med Samlæs-sidens redaktør Kari Sønsthagen. På udstillingen vises illustrationer af Thomas Balle, Johannes Bojesen, Karen Borch, Lilian Brøgger, Akin Düzakin, Pernille Kløvedal Helweg, Esben Horn, Per Jørgensen, Bettina Kofmann, Hanne Kvist, Peter Madsen, Peter Maltha, Winnie Meisler, Tine Modeweg-Hansen, Svein Nyhus, Charlotte Pardi, Birde Poulsen, Claus Rye Schierbeck, Jørgen Stamp, Els Cools, Oliver Streich og Pia Thaulov. På centerets hjemmeside www.cfb.dk præsenterer illustratørerne sig selv og deres arbejdsmetode, teknik, inspiration m.v.

Stor interesse for uddannelser

Næsten 1000 personer søgte i år på Danmarks Pædagogiske Universitets uddannelser. Det er 2½ gange så mange som sidste år, hvor 400 personer søgte. 765 er optaget på universitetets kandidatuddannelser (heraf 156 på den gamle cand.-pæd.-uddannelse i psykologi), mens der er optaget 132 studerende på masteruddannelserne.

Rektor Lars-Henrik Schmidt siger: »Jeg mener, at interessen for universitetets uddannelser allerede nu fortæller os, at universitetets idé med at videreuddanne bachelorer fra såvel andre universiteter som fra de mellemlange videregående uddannelser er en succes. Søgningen til universitetets kandidatuddannelser er det første tegn på, at en uddannelsespolitisk revolution er ved at være en realitet i Danmark. Revolutionen består i, at universitetet skaber kandidater, der gør blindgyderne i det nuværende uddannelsessystem til en saga blot. En folkeskolelærer er for eksempel ikke mere dømt til at være folkeskolelærer, men han kan nu ved at tage en kandidatuddannelse i pædagogisk psykologi på universitetet blive gymnasie-lærer. Han kan også tage en kandidatuddannelse i pædagogisk antropologi og have som rådgiver i moderne virksomhedskultur og -indretning. Mulighederne er mange. Danmarks Pædagogiske Universitet bidrager dermed til en hidtil uset fleksibilitet i uddannelsessystemet. Universitetet er et svar på arbejdsmarkedets behov for fleksibel arbejdskraft, der er parat til at tage en stadig og skiftende læringsproces på sig. Jeg tror, at man kan sige det ganske kort: Fremtidens universitetsuddannelser er nu ved at blive indtaget af fremtidens arbejdskraft. Og det første sted, det sker, er ved Danmarks Pædagogiske Universitet«.

Det danske skole- og uddannelsessystems identitetspolitiske og demokratiske rolle i det flerkulturelle Danmark og Europa ligger ubearbejdet hen. Netop dette burde være et centralt pædagogisk og didaktisk forsknings- og refleksionsfelt. Og da især på Danmarks Pædagogiske Universitet mener ph.d. og forskningsadjunkt Claus Haas, Institut for curriculumforskning ved Danmarks Pædagogiske Universitet.

Det flerkulturelle Danmark og identitetspolitik i det danske uddannelsessystem

Dansk politisk kultur har i de senere år været præget af en intensiveret kamp om, hvad der skal binde borgerne sammen som kollektiv, og ikke mindst hvad der synes at forhindre det. Anledningen har været, at det danske samfund så småt er ved at blive flerkulturelt på en anden måde, end det har været tidligere. Blandt andet regionale og globale migrationsbevægelser samt integrationen i EU har bevirket, at forestillingen om Danmarks relative kulturelle og religiøse homogenitet er udfordret.

Hvad og hvordan defineres individers og gruppers tilhørsforhold til det danske samfund? Hvem kan inkluderes i det nationale fællesskab, og hvem skal ekskluderes? Hvem er insiders, og hvem er outsiders? Hvordan skal man afgrænse og forstå det samfundsmæssige 'vi', som medborgerne skal udvise loyalitet overfor i det flerkulturelle Danmark og Europa? Hvilken rolle skal uddannelsessystemet spille i denne sammenhæng? Hvilken politisk dannelse kan eller skal uddannelsessystemet bidrage med i besvarelsen af disse og relaterede spørgsmål? Og hvilke argumenter og analyser kan forskningen inden for uddannelsesfeltet bidrage med?

Svarene på disse spørgsmål er af stor samfundsmæssig betydning. For en afgørende kilde til magt i dagens Danmark (og mange andre steder på kloden) er hvilket svar, der gives på disse spørgsmål. I den forbindelse indgår som noget helt centralt forsøg på at påvirke befolkningens individuelle og kollektive identiteter. Man må altså bedrive identitetspolitik, hvis man vil stå sig i den evigt påtrængende konkurrence om magt. Det seneste regeringsskifte bevidner dette. Den nuværende regering, og ikke mindst dens parlamentariske grundlag, bedrev før, under og efter valgkampen konsekvent nationalistisk identitetspolitik i forsøget på at legitimere et regeringsskifte. I bestræbelsen på at gå i clinch med det flerkulturelle, også benævnt som 'integration af de fremmede' og 'udlændingepolitik', blev nationen indsat som det indiskutable centrum, som 'vi' skulle identificere 'os' med og forsvare. Store dele af befolkningen forstod og støttede dette synspunkt. Den identitetspolitiske appel til nationen som forestillet fællesskab virkede.

Kritikere af denne udvikling så på med en blanding af forbløffelse og afsky. Havde de velbærgede og individualiserede danskere ikke opgivet det nationale? Hvordan kunne de kulturelt frisatte og demokratiske danskere lade sig mobilisere af (xenofobisk) nationalistisk identitetspolitik? Forklaringen måtte være danskernes defensive og angstfyldte reaktion på globaliseringen. Der måtte være tale om en momentan politisk vildfarelse, en kollektiv desorientering i den ekspan-

sive værtdipluralisme. For danskerne er da ikke nationalister, sådan dybt inde. Nationalister er noget 'de andre' er. 'Vi' er jo demokratiets og tolerancens arketyper, de demokratiske principper er indlejret i den danske nations identitetsmæssige DNA.

Set i et historisk og uddannelsespolitisk perspektiv er spørgsmålet imidlertid, om det nuværende nationalistiske hegemoni i dansk politisk kultur behøver at komme som en overraskelse. For denne situation har sin identitetspolitiske ækvi-valens i det danske uddannelsessystem. I 1960 udlægges folkeskolens formål via en bekendtgørelse på denne måde:

»Den [skolen] bør udvikle og styrke børnenes sans for de kristelige værdier, give dem ærbødighed for menneskelivet og naturen, kærlighed til hjemmet og vort folk og land, respekt for andres meninger, følelse af fællesskab mellem folkene og samhørighed med de andre nordiske folk.«

Den nationale identitet, kærligheden til vort folk og land, gik så sent som i 1960 i en symbiose med det kristne og det nordiske. Indføringen i det nationale fællesskab var dannelsens og undervisningens identitetspolitiske omdrejningspunkt. Igennem blandt andet kristendoms-, historie-, dansk- og samfundsfagsundervisningen, iscenesat af den danske nationalstat, blev den nationale identitets velsigelser indprentet og til tider banket ind i nationens sønner og døtre.

I centrum stod fortællingen og oprindelsesmyten om 'folkets', dvs. nationens, tilhørsforhold og førsterang til at besidde det historiske territorium. Den nationale dannelse sikrede, at hele generationer forstod betydningen af loyalitet over for nationen som historisk, kulturelt og politisk skæbnefællesskab, som man om nødvendigt kunne blive bedt om at gå i døden for. Loyalitet over for nationen blev, fra midten af 1800-tallet, den hegemoniske form for identitetspolitik i uddannelsessystemet. Her blev indføringen i nationens uerstattelige og autentiske værdier en institutionaliseret praksis og en sekulariseret medborgerreligion.

Først med revisionen af folkeskoleloven i 1975 blev den nationale identitetspolitik nedtonet. Mange uddannelsespolitikere, og store dele af den pædagogiske diskurs, var mere optaget af egalitære tanker om (frigørende) demokratisk dannelse. Men et egentlig brud med den nationale dannelse kom det ikke til. Et langt stykke af vejen negligerede man problematikken. Konsekvensen blev at man reproducerede en tavs viden om, at der eksisterede et i kulturelt henseende



Forskningsadjunkt, ph.d. Claus Haas, Institut for curriculumforskning ved DPU

homogent nationalt fællesskab, der var lig med demokratiet. Det er derfor ikke overraskende, at danske uddannelsespolitikere allerede i starten af 1990'erne kunne vende tilbage til en eksplicit national identitetspolitik, stort set uden modstand. I folkeskoleloven af 1993 kom det til udtryk i formålsparagraffen:

»Folkeskoleloven skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer.«

Faderen til denne formulering var den på det tidspunkt netop afgåede undervisningsminister Bertel Haarder, der atter ville opprioritere den nationale dannelse. For det første fordi de lighedsfikserede og samfundskritiske lærere og pædagoger havde svigtet den. For det andet så Haarder allerede i starten af 1990'erne, at forsvaret for den danske nations herredømme i fremtidens flerkulturelle Danmark (fortsat) kunne og skulle knyttes sammen med en national identitetspolitik i skolen. Da Bertel Haarder tiltrådte som minister for 'Ministeriet for flytninge, indvandrere og integration' bekræftede han selv dette sigte. Da han i et interview i Weekendavisen (1.-7. marts 2002) bliver spurgt om, hvordan man skal forstå hans modstand mod 'kulturlighed', svarede han:

»Jeg skrev det selv i folkeskolelovens formålsparagraf. Man skal være fortrolig med sin egen kultur, og man skal have kendskab til andre kulturer. Deri ligger en klar diskrimination. Dansk kultur er vigtigere end andre kulturer. Da jeg som undervisningsminister satte den bibelske fortælling ind i centrum af kristendomsundervisningen, så var det klar diskrimination. Man skal være fortrolig med den bibelske fortælling, og man skal have kendskab til andre religioner. Det er diskrimination, og sådan skal det være. Tilsvarende i dansktimerne. Der læser man dansk litteratur – det er vigtigere end udenlandsk litteratur. Derfor siger jeg, at al den snak om kulturlighed og religionslighed, det er nonsens (...) Danmark er nu engang et dansk samfund. Det er danskerne der bestemmer. Det er også os, der bestemmer, hvor mange der skal lukkes ind.«

I skolen skulle en politisk nationalisme, 'det er danskerne der bestemmer', og en kulturel nationalisme, 'dansk kultur er vigtigere end andre kulturer', fortsat være grundlaget, sådan som det havde været siden sidste halvdel af 1800tallet. Haarders identitetspolitiske intentioner blev ikke for alvor udfordret af aktørerne i det

pædagogiske univers. Her var man mere optaget af at kritisere de liberalistiske elementer i hans uddannelsespolitik, og delvist at tilpasse sig dem. De radikale efterfølgere på undervisningsposten tilsluttede sig med lidt andre formuleringer hans standpunkt. Det nationalistiske hegemoni i dansk skole- og uddannelsespolitik er med den nuværende folkeskolelov nogenlunde intakt. I det lys er den nuværende situation i dansk politisk kultur derfor heller ikke overraskende. For dansk politisk kultur er i dag befolket af mennesker, der har gennemgået det danske masseuddannelsessystems nationale dannelse og identitetspolitiske socialisering.

Konsekvensen er, at en række prekære og omstridte uddannelsesmæssige problemstillinger ligger ubearbejdet hen. Det gælder for eksempel det danske skole- og uddannelsessystems identitetspolitiske og demokratiske rolle i det flerkulturelle Danmark og Europa. Netop dette burde være et centralt pædagogisk og didaktisk forsknings- og refleksionsfelt. Et sted, det var nærliggende at gå i gang med denne opgave, er Danmarks Pædagogiske Universitet. Ser man efter i de forhåndenværende forskningsprogrammer ved DPU, leder man imidlertid forgæves efter sådanne intentioner. Forklaringen er, at ledelsen ved DPU i foråret tog et forskningsprogram af bordet, der bl.a. satte forholdet mellem identitetspolitik og (ud)dannelse i det flerkulturelle samfund på dagsordenen. Ledelsen ved DPU har tilsyneladende ikke villet (eller turdet?) lade DPU som forskningsinstitution tage del i en af nutidens og fremtidens centrale politiske, sociale og kulturelle slagmarker – socialisering og demokratisk dannelse til det flerkulturelle Danmark og Europa. Som forskningsinstitution betragtet er DPU dermed sat ud på sidelinien i besvarelsen af bl.a. de spørgsmål, jeg indledte med. DPU har spillet sig en oplagt chance af hænde for at bidrage til forskningsbaserede analyser af de flerkulturelle udfordringer, som det danske samfund skriger på. DPU har ingen officiel forskningsstrategi og –politik, der vedrører nogle af tidens mest brændende og kontroversielle spørgsmål!

Det står derfor foreløbigt åbent, om DPU som forskningsinstitution med nogen vægt kan bidrage med alternativer til det nationalistiske hegemoni, som dansk politisk kultur generelt, og dansk uddannelsespolitik i særdeleshed, er præget af. Kan eller vil man ikke det, melder spørgsmålet sig, om man ikke dermed bidrager til at fastholde dette hegemoni? Men det er måske også meningen? Og måske er det forståeligt? For også medlemmerne af DPU's ledelse har vel gennemgået det danske uddannelsessystems identitetspolitiske socialisering. ▲

Sundhed i børneperspektiv

* »Jeg spekulerer meget i øjeblikket. Jeg ved ikke, om det er noget, man altid gør i min alder. Jeg ved ikke, hvad jeg spekulerer over, det er bare alting, der kommer til en overvejelse«.

Sådan siger en pige fra 7. klasse i en ny undersøgelse af Bente Jensen, der beskrives i bogen 'Sundhed i børneperspektiv – store børns beretninger om sundhed og hverdagsliv', der udkommer i næste måned på Hans Reitzels Forlag.

Bente Jensen har spurgt børnene og de unge selv, hvad de mener om deres sundhed og trivsel, og hun kan konstatere, at selvtillid og måden, hvorpå børnene fungerer socialt inden for gruppen af jævnaldrende, er af helt afgørende betydning for, hvordan de går rundt og har det. Og hun kan samtidig konstatere, at der for børnene lurer en sårbarhed lige

»Trivsel er at have venner og rimelig god selvtillid. Mine venner kan nok lide mig, fordi der er gang i den, men de kan nok også lide mig, fordi vi har interesser fælles.«

om hjørnet. En sårbarhed som måske hører med til et naturligt hverdagsliv præget af 'ups and downs', men også en sårbarhed, som i en eller anden grad er forbundet med tilværelsen i et senmoderne samfund og som for nogle kan være umulig at håndtere.

»Det er ikke kun negativt, men vi lever vores hverdagsliv på en anden måde end i tidligere kulturer, hvor der var mere fastlagte normer og traditioner. I dag skal vi definere os selv og fællesskabet på en ny måde hele tiden. De sociale relationer, som vi ved har så stor betydning for både børns og voksnes trivsel, er hele tiden til diskussion, og der er hele tiden nogle nye typer risici på færde, som vi må tage højde for i forebyggelses- og sundhedstænkningen«, siger Bente Jensen.

Hun understreger, at der er ikke noget galt i at være sårbar i sig selv:

»Det er ikke en modsætning til sundhed at være sårbar nogen gange. Men dér hvor børnene bliver fastlåst i mønstre, hvor de hele tiden indtager en sårbar rolle, bliver det et problem. Undersøgelsen giver visse tegn på, at mange bærer en sårbarhed rundt med sig fra sted til sted, og det skal man have øje for og tage fat på«, siger hun.

Store præstationskrav

Bente Jensen har talt med 24 13-14-årige børn i tre forskellige lokalmiljøer – henholdsvis et landmiljø, et belastet storbymiljø og så et overklassemiljø. I hendes interviews fandt hun både ligheder og forskelle i typer af risici.

»Det er selvfølgelig ikke alle de unge der indgår i undersøgelsen, der viser tegn på 'senmoderne sårbarhed', men der er generelt tale om, at børn har en eller flere bekymringer, som de oplever påtrængende i hverdagslivet. Deres bekymringer går i retning af den store globale verden, som man på den ene side er en del af og på den anden side ikke kan gøre noget ved. Men også den nære verden kan være voldsomt bekymrende og angstprovokerende. For eksempel store uddannelseskrav og -planer som kommer til at spille en større rolle på dette alderstrin. Hertil kommer, at den kulturelle omverden lægger op til et højt aktivitetsniveau, en livsstil, der handler om at være med, at få succes gennem præstation, og det sætter den individuelle 'performance' i særlig fokus«, siger hun.

»De her fænomener vidner om, at børn bekymrer sig om verden på tværs af kulturer – om end i forskellig udstrækning i de tre udvalgte lokalkulturer. Det er som om, verden er større og mere angstyldt,

når den ses fra et 'overklasse' eller 'belastet' miljø end, når den ses fra et 'landsby'-miljø. At reaktionerne på disse forhold er forskellige viser hen til, at reaktionen både må opfattes som individuelt bestemt og som påvirket af den sociale baggrund og opvækstvilkår i et lidt bredere kulturperspektiv«, siger Bente Jensen.

»Man kan sige, at risikoen er den samme for alle børn, mens det er børnenes måde at mestre bekymringer og risici, der bliver afgørende for sundhed og sårbarhed. De unge kan udvikle risikoadfærd og

»Hvis jeg for eksempel siger, at jeg har ondt i hovedet, så kan det være for at snakke lidt med nogen.«

hobe sundheds- og helbredsproblemer op, hvis risikofaktorerne bliver for store eller for komplekse. Undersøgelsen viser, at risikoen er størst blandt børn, der lever i et 'hårdt belastet' opvækstmiljø, børn hvis sociale netværk og relationer i gruppen og i familien er udtyndede, samt børn som vores samfund stiller over for øgede krav og så store udfordringer, at de ikke føler, at de kan magte dem«, siger hun.

Blaming the victim

»Det er ofte kost, motion, rygning og alkohol man taler om i forbindelse med sundheds- eller risikoadfærd, men jeg synes, at det er vigtigt at gøre sundhed til et bredere begreb. Derfor har jeg i undersøgelsen spurgt både til trivsel, sundhedsadfærd og helbred samt det sociale liv. Disse faktorer hænger så uhyggeligt godt sammen. De unges trivsel eller mangel på samme har en tendens til at slå om i en bestemt sundhedsadfærd, som udfylder en bestemt funktion i barnets eller den unges liv. Desværre har forebyggelseskampagner en tendens til at ▶

Hvordan trives dagens børn og unge? Hvad synes de selv? Det er emnet for en kvalitativ undersøgelse, som ph.d., lektor Bente Jensen fra Institut for pædagogisk sociologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet har lavet. Hun efterlyser et bredere sundhedsbegreb i forebyggelsen.



- skille sundhedsbegrebet ad. Sundhedsadfærd opdeles i kostvaner, motionsvaner, tobaksvaner eller alkoholvaner, mens de andre aspekter af sundheden, altså den enkeltes evne til at opfylde behov og mestre tilværelsen, kun sjældent er mål for forebyggelsen. Og det er den enkeltes motivation for at tage magten over sin situation, der er altafgørende for, at adfærden kan ændres i en sundere retning«, siger Bente Jensen.

»Når der laves forebyggelseskampagner går man ofte ud fra, at mere viden giver ændret adfærd, selvom de fleste efterhånden er klar over, at det ikke forholder sig sådan. Det er en meget lineær opfat-

»Hvis der er noget, jeg ikke kan finde ud af, så er det ikke så godt, for min mor kan heller ikke finde ud af det.«

telse, men ikke desto mindre bliver der postet en masse viden ud i hovedet på især de mest udsatte unge, som har vanskeligst ved at bruge den viden til at gøre noget ved deres sundhedsproblemer. En forebyggelsesstrategi, der alene sigter imod at give disse børn ny viden lykkes ikke, fordi det netop viser sig, at det ikke et spørgsmål om viden, vilje eller engagement, der afholder disse unge fra at foretage sig noget sundhedsfremmende. Det er derimod fravær af muligheder, støtte og overskud. En ganske almindelig dagligdag er en kæmpe udfordring for især de udsatte børn. Hvis de så dertil deltager i skoleprojekter eller får en kampagne ind ad døren, der fortæller om sund mad eller rigtige motionsvaner, så vil det ofte forværre problemet. Børnene siger for eksempel: 'Jeg burde også lade være med at spise chips og drikke cola og se fjernsyn hele dagen, men jeg kan ikke tage mig sammen', og det gør dem yderligere sårbare. Det er det, vi kalder 'blaming the victim'-problemet. De har det ikke bare dårligt i sig selv, de får det også dårligt over, at de ikke lever op til de forventninger, som der ligger i forebyggelsesindsatsen«, siger hun.

Børn og unge skal inddrages

»Desuden er det uheldigt, at man i den grad gør sundhedsproblemerne til private problemer, når vi nu ser, hvor vigtig den sociale kontekst – familien, gruppen, lokalmiljøet – er som forudsætning for trivsel og sundhed. Derfor vil en individfokuseret indsats i forebyggelsen slet ikke kunne nå ind og rette op på de vigtigste forudsætninger for sundhed. I bedste fald risikerer det at være uden betydning, i værste fald kan forebyggelsen forværre problemerne. Jeg mener derfor, at en fremtidig forebyggelsesindsats må rette sig imod både individ og kontekst, sådan at ansvaret for sundhed løftes væk fra individet, hvilket i sig selv kan være en befrielse og en forudsætning for at mobilisere et overskud«, siger Bente Jensen, der ikke vil acceptere, at vores 'senmoderne' liv skal have en sundhedsmæssig pris, som børn og unge bare må betale:

»Nogen betragter jo også det moderne liv som en kulturel frisættelse fra traditionelle normer og fastlagte værdier, og det kan godt være, at børn med

»Man kan ikke lære noget, når man er nervøs og ikke tør sige noget.«

overskud kommer endnu stærkere ud af mødet med et moderne samfunds udfordringer. Så man skal ikke male fanden på væggen. Men der er altså nogen, der hægtes af. Og så kunne det måske være interessant at se, hvordan de stærke børn, som også bliver stærke voksne, kunne bidrage til at integrere og inddrage de sårbare? Hvordan kan vi styrke børns interesse for og engagement i at beskæftige sig med ulighed i sundhed og integrere andre? Næste skridt kunne blive at få stærke børn til at forstå sig selv i forhold til andre«, siger Bente Jensen, der foreslår, at man udvikler interventionsstrategier, som inddrager børn og unge som aktive deltagere i det sundhedsfremmende arbejde i både skolen, lokalmiljøet og på det politiske niveau. ▲

Steen Bruun Jensen
sbj@dpu.dk



Lektor, ph.d. Bente Jensen
Institut for pædagogisk sociologi ved
Danmarks Pædagogiske Universitet

Bente Jensen vil forestå en workshop om intervention og 'health-promotion' på Sundhedsministeriets og Københavns Kommunes internationale konference 'Reducing Social Inequality in Health', der finder sted i København den 9.-10. december 2002. Her vil der være fokus på at finde nye veje i forebyggelsen.



Indtil videre er computeren i undervisningen først og fremmest blevet brugt til at sætte strøm til de teknologier, der i forvejen findes i pennalhuset, siger ph.d. og adjunkt Helle Mathiasen, Institut for pædagogisk antropologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet

Den naive tro på computeren

* Før sommerferien sagde Ulla Tørnæs, at alle elever i folkeskolens tredje eller fjerde klasse kunne se frem til at modtage en computer inden for den nærmeste fremtid:

»Regeringens målsætning er, at computerne kommer til at gælde alle folkeskoleelever. Nu er den nye finanslov endnu ikke gået i trykken, men jeg lover, at der vil blive taget hul på denne målsætning i den kommende finanslov«, sagde ministeren til Jyllands-Posten.

Op dermed kan man vel se frem til en kraftig forbedring af ikke bare IT-kompetencer i folkeskolen, men også en bedre, mere fleksibel, individuel og differentieret undervisning, der med computeren som redskab skaber dygtigere børn på alle områder, hvor de traditionelle læringsredskaber ikke slår til. Eller hvordan?

Sådan er ph.d. Helle Mathiasen, der i foråret forsvarede sin ph.d.-afhandling 'Personlige bærbare computere i undervisningen', ikke sikker på, at det nødvendigvis vil gå. I sin afhandling fremhæver hun, at der altid har været store forventninger til ny teknologi fra politikere, forskere, pædagoger og ikke mindst fra folk med økonomiske interesser i teknologien:

»Men de bliver som regel ikke indfriet. Den amerikanske historiker L. Cuban har gennemgået teknologiens historie fra Edison og glødelamperne og frem til i dag, og i sin gennemgang viser han, at vi til alle tider har haft meget høje forventninger til al slags ny teknologi, men som regel har det vist sig, at de ikke bliver indfriet. Edison sagde ved fremkomsten af de levende billeder, at der kun ville gå et par år, så ville alle bøger være væk, og så ville skolebørnene lære i biograferne. Sådan er det gudskelov ikke gået«, siger Helle Mathiasen.

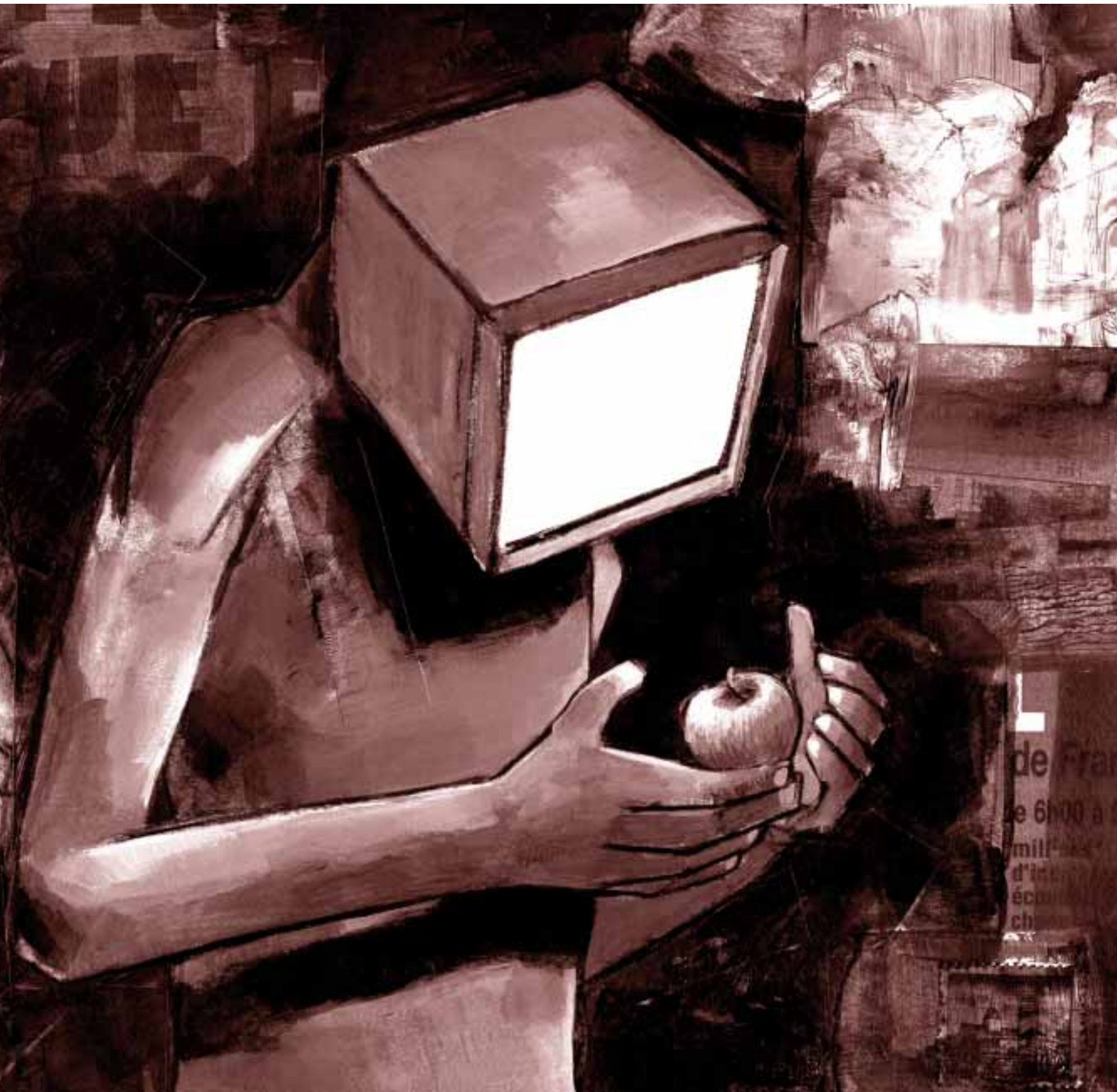
Brug for selvdisciplin

I sin afhandling påviser hun, at der fra politisk side hele tiden har været store forventninger til, at computeren både vil forbedre og effektivisere undervisning og læreprocesser, men det har hun indtil videre ikke fundet mange eksempler på, at den har gjort:

»Computeren er i undervisningen først og fremmest blevet brugt til at sætte strøm til de teknologier, der i forvejen findes i pennalhuset. Der ligger selvfølgelig et åbenbart forandringspotentialt i computeren, som måske ikke på samme vis har ligget i andre teknologier, men bare fordi tingene kan en hel masse, betyder det ikke, at de også gør det af sig selv. Vi kan ikke bare skubbe IT hen foran uddannelsessystemets dør og så forvente økonomisk effektivitet, dygtigere elever eller hvad der nu måtte forventes af effekter. Den naive tro på, at bare der er nok af det, så skal det nok gå af sig selv med at blive rigtigt dygtig, holder altså ikke«, siger hun.

I sit ph.d.-projekt har hun i tre år fulgt en gymnasieklasse, hvor eleverne havde hver en bærbar computer til rådighed i undervisningen. Helle Mathiasen har svært ved at pege på nogle entydige gevinster ved denne undervisning, når det gælder kommunikationen i forhold til en mere traditionel undervisning, og hvis man ser på klassens karaktergennemsnit, så er der ingen forskel i forhold til landsgennemsnittet.

»Eleverne mener selv, at computere kan være god til for eksempel at lære dem sprog på cd-rom, men de indrømmer samtidig, at de ikke bruger så meget tid på det, fordi de prioriterer andet højere end selvvalgt ekstra skolearbejde. Ser man på deres internetbrug, viser det sig, at 90% af den tid de bruger på nettet i skolen er ikke-undervisningsrelateret. Dertil skal tilføjes, at nettet stort set ikke bruges hjemme. ▶



de Fran
e 6000 a
mill
d'ins
éco
ch

Den naive tro på computeren

- Eleverne får så at sige klaret deres korrespondance på skolen. Det er tankevækkende. De siger selv, at hvis de skal have en bærbar computer i skolen, så kræver det en selvdisciplin uden lige«, siger Helle Mathiasen.

»Derfor foretrækker eleverne også, at læreren har en meget markant rolle. De mener endda, at læreren ind imellem skal slå netkontakten fra på grund af deres manglende selvdisciplin. Eleverne synes faktisk, at det er fedt med en computerfri måned, som de havde i et enkelt fag«, siger Helle Mathiasen, der ikke mener, at lærerrollen ændres så meget, som det ofte hævdes, når der tales om computere i undervisningen:

»Som jeg ser det, skal læreren selvfølgelig være 'konsulent' eller 'vejleder' eller 'sparringspartner' eller 'enzym' eller 'boldspilsvæg' eller hvad man kalder de her ting alt efter, hvem der snakker om det. Det er godt nok, når man kigger på den enkelte elevs måde at tilegne sig stof på. Men det er meget vigtigt, at læreren kender sin besøgstid og opstiller nogle rammer, og så at sige træder i karakter. Især når man taler om såkaldte 'mixed mode'-forløb, hvor man skiftevis sidder i klassen, er derhjemme eller ude i en virksomhed. Det handler ikke om, at man skal have en autoritativ lærer, men om at læreren får en vigtig rolle som tovholder både i forhold til det indholdsmæssige, det planlægningsmæssige og den måde man 'faciliterer' læreprocesserne på. Lærerens rolle er mangedoblet i den forstand, at han eller hun både er en vigtig deltager i tilstedeværelsesundervisningen og en måske endnu vigtigere deltager i de forskellige virtuelle læringsmiljøer«, siger Helle Mathiasen.

Tænk i nye baner

»Computeren er i teorien et unikt undervisningsdifferentieringsmedie, men det er ikke nok, at man kan

se det i teorien. Den computerbaserede undervisning skal hænge sammen med det, der foregår dér, hvor man bedriver undervisningen. Det gør man i institutioner. Og de har en kultur og en måde at håndtere fag og tider og klasser på, der gør, at computeren ikke får den rolle, som den kunne have, hvadenten det er som supplement til den traditionelle undervisning eller som et tilbud om helt nye læringsmiljøer og dermed læringsveje. Det er dér problemet ligger. Institutionerne i dag er ikke gearret til at bruge så kraftigt et medie eller redskab«, siger hun.

»Hvis man skal udnytte computerens mange potentialer, kræver det, at man ændrer på rammerne, så det ikke nødvendigvis skal være 28 elever ad gangen, der får den samme indsprøjtning. Der skal både være individuelt arbejde, gruppearbejde og måske sammenhænge med op til 100 mennesker, der kan tilegne sig noget på én gang. Ideen om at alle skal have det samme på det samme aldersmæssige trin, tror jeg, at man skal droppe – ligesom at en time varer tre kvarter. I stedet må vi tale om hele dage, uger og måneder. Hvis man vil det her med at have hver sin computer, må man samtidig risikere noget. Og det man udfordrer er en hel uddannelseskultur og –tænkning. For hvis man bare sidder på rækken med sin egen computer og kigger på tavlen og skriver noter efter, så er man ikke langt fra den sorte skole. Det er kontormusarbejde og samlebåndstænkning, og det er overhovedet ikke den vej vi skal. Det er nogle helt andre baner, vi er nødt til at tænke i, hvis vi mener, vi er nået ud over industrisamfundet. Undervisningen skal rammesættes på en helt anden måde«, siger Helle Mathiasen. ▲



Adjunkt, ph.d. Helle Mathiasen
Institut for pædagogisk antropologi ved
Danmarks Pædagogiske Universitet

Steen Bruun Jensen
sbj@dpu.dk

Der er simpelthen et misforhold mellem computerkonferencemediets principielle fordele og de relativt få faglige diskussioner, der i praksis kører i mediet, siger ph.d. og adjunkt Pernille Rattleff, Institut for pædagogisk sociologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet. Hun savner grundigere undersøgelser af, hvilket læringspotentiale IT reelt har

Ét er muligheder – noget andet er praksis

* »Jeg ved ikke, om man er for optimistisk på informationsteknologiens vegne, men i faglitteraturen har man i hvert fald en masse begejstrede forestillinger om, hvordan IT kan bruges i undervisningen«, siger ph.d. og adjunkt Pernille Rattleff, der ikke personligt er overbevist om alle de mange gevinster. Det fremgår blandt andet af hendes ph.d.-afhandling om 'Studiegrupper faglige diskussioner i computerkonferencer i et fjernstudium', hvori hun undersøger, hvorfor studiegrupper i et fjernstudium har så få faglige diskussioner i deres computerkonferencer. Hun har fulgt et hold studerende på Danmarks Pædagogiske Universitets (tidligere Danmarks Lærerhøjskoles) Voksenviseruddannelse gennem deres 1½-årige uddannelse, der er tilrettelagt som teknologistøttet fjernstudium. Her har hun kunnet konstatere, at der er et stort gab mellem forventninger og praksis:

»Det kan jo være, at man bliver bedre til at udnytte mulighederne. Men som det er foregået i det, jeg undersøgte, så var det egentlig bedre at lave et kompendium. Det kan skyldes, at de studerende ikke er dygtige nok til at bruge redskaberne, at de ikke får god nok instruktion eller at undervisningen er for dårlig tilrettelagt i forhold til de nye medier. Under alle omstændigheder er der en række af de principielle fordele, som vi ikke rigtig lykkes med i praksis«, siger Pernille Rattleff.

Et reelt behov er en forudsætning

»Man hævder for eksempel, at computerkonferencemediet er fleksibelt – at man kan studere hvor og hvornår man vil. Sådan forholder det sig ikke i virkeligheden. Hvis et studium er tilrettelagt, så de studerende arbejder sammen og diskuterer emner eller løser opgaver sammen, er det en illusion at tro, at studiet er fleksibelt med hensyn til opstart, tempo og emnevalg. Et formelt uddannelsesforløb har sin egen progression, og det gælder også for netbase-rede fjernstudier, der har introduktionsmoduler, seminarer og frister for opgaveaflevering osv. Så man kan ikke bare melde sig ind, når man har lyst en gang om ugen. Hvis man arbejder alene, er det selv-

følgelig fleksibelt, men ikke mere fleksibelt end at læse en bog«, siger hun.

»Der findes også nogle forestillinger om, hvor gode computerkonferencer er, fordi man ikke er nødt til at svare 'on the spot', og at mediet dermed er med til at fremme refleksionen. Men i praksis er det ikke sådan, for at åbne for refleksionen betyder omvendt, at man ikke er tvunget til at svare, som når man sidder og snakker i klassen. Problemet er ofte, at der ikke udvikler sig diskussioner – 'det er for indviklet, det kan jeg ikke svare på lige nu, det må jeg vende tilbage til'. Jeg fandt ud af, at en femtedel af de meddelelser, som blev besvaret, blev besvaret af den samme person, der havde skrevet dem. Man ændrer lidt og skriver 'jeg glæder mig stadig til at høre, hvad I synes'. Det er ofte sådan, at de studerende står og fremfører monologer på hver deres scene. Der er ikke nogen, der lytter. Man kan i hvert fald ikke rigtigt se, om der er nogen der lytter«, siger hun.

»Til gengæld fylder det praktiske og organisatoriske godt i computerkonferencerne -'har du den bog?', 'hvornår skal vi mødes?' og 'har du opskriften på nøddekegler?'. Det handler dels om, hvordan vejlederne implementerer de her teknologier og lægger op til, hvordan de skal bruges, dels om at de studerende skal lære at bruge dem. Og så handler det om noget så simpelt som, at der skal være brug for dem. Hvis alle bor i cykelafstand fra hinanden bruges computerkonferencerne anderledes, end hvis folk bor spredt ud over landet. Så har man et reelt behov. Det er ikke tilfældigt, at det er i Norge og Australien, at fjernundervisning hurtigst har vundet frem« siger Pernille Rattleff.

Bedre undersøgelser af potentialet

»Jeg tror, at de vellykkede fjernundervisningsforløb – i hvert fald i begyndelsen – skal være procesorienterede. Hvis de studerende skal lære at anvende de her computerkonferencer kræver det meget iscenesættelse eller procesfokus, så derfor skal det være selve det at kommunikere, der er fokus på. Men så kan man ikke andet. Der er ikke tid til også at være



faglig. Det glemmer man, og derfor lykkes det meget ofte ikke at få kommunikationen til at fungere. Under alle omstændigheder tror jeg, at man skal have kommunikationen på plads, hver gang man starter på et forløb. Det kan ikke gøres én gang for alle«, siger hun.

»Der er selvfølgelig nogen, der får mere ud af det end andre, men jeg har endnu ikke set, at resultaterne ikke kunne være opnået lige så godt på anden vis. Computerkonferencer kan til dels kompensere for, at man ikke kan mødes, men i sig selv kan det ikke give noget, som man ikke kan opnå på anden vis. De kan højst gøre det samme på en mere besværlig og tidskrævende måde. Og som oftest mister man noget, fordi man er nødt til at være procesorienteret og ikke samtidig kan være faglig. I et normalt forløb kan man jo være faglig hele tiden«, siger hun.

»Et computerbaseret fjernstudium giver folk, der ikke selv kan møde op, mulighed for at tage en uddannelse, som de ellers ikke ville kunne have taget. Og det er da interessant, men det gjorde brevkolen også. Derfor savner jeg, at man finder ud af, hvilket anderledes læringspotentiale informationsteknologien har. Det skal undersøges til bunds, så det ikke bare bliver de her floskler og skrivebordsforestillinger«, siger Pernille Rattleff.▲

Steen Bruun Jensen
sbj@dpu.dk

Pædagogik, udvikling og evaluering – om pædagogiske udviklingsprojekter

Peter Ø. Andersen

Hvilke omstændigheder gør det relevant at påbegynde og gennemføre pædagogiske udviklingsprojekter og hvilke videnskæssige forestillinger baserer de sig på?

Gyldendal Uddannelse

Selvpsykologiske perspektiver – historiske og kulturelle artikler og interviews

Heinz Kohut

Bogen præsenterer en række af den kendte psykiater Heinz Kohuts mindre kendte artikler, der indvier læseren i selvpsykologiens anvendelighed som refleksionshorisont for forståelsen af historie, kultur og kunst.

Klim

Hinsides institution og ensomhed – om landsbyer for usædvanlige men- nesker, om socialfilosofi og pædagogik

Nils Christie

En bog om livet i nogle små norske landsbyer, der huser mennesker, der ellers ville være lukket inde på institutioner eller i fængsler.

Klim

Organisationsforståelse i moderne pædagogiske institutioner

Finn Salbøg Birkelund

Samspelet med omgivelserne har stor betydning for, hvordan institutionen skal forstå sig selv som organisation. Igennem en række analyser og billeder af praksis beskrives institutionens muligheder for at agere i hverdagslivet og udvikle sig.

Klim

Projektpædagogik i udvikling

Anette Kolmos & Lone Krogh

Grundlæggende refleksioner over mere end 25 års praksis med projektarbejde foretaget af ti uddannelsesforskere ved Aalborg Universitet.

Aalborg Universitetsforlag

Learning in Virtual Environments

Lone Dirckinck-Holmfeld & Bo Fibiger

The book challenges the traditional understanding of teaching and learning as something which exclusively takes place in physical rooms and institutions. Teaching and learning mediated by information and communication technology transcend borders of time and space.

Samfundslitteratur

Learning and Narrativity in Digital Media

Oluf Danielsen, Janni Nielsen and Birgitte Holm Sørensen (eds.)

Information and communication technology (ICT) plays an increasingly important role in the educational field, but often the focus is more on technology than on pedagogy. In this book the focus is on the pedagogical aspects of ICT.

Samfundslitteratur

Socialfag for pædagoger

Grit Niklasson (red.)

Bogen giver viden om de sociale og uddannelsesmæssige forhold, der har betydning for pædagogens arbejde, samt om den forvaltningsmæssige opbygning og opgavedeling i forbindelse hermed.

Frydenlund

Legende nærvær – samvær og samspil – møder og muligheder

Skønlitterære iagttagelser fortæller om pædagogen Eva og hendes møde med børnene i en børnehave fra både Evas og børnenes perspektiv.

Forlaget Børn og Unge

Psykodynamisk leksikon

Ole Andkjær Olsen

Opslagsbog skrevet af fremtrædende repræsentanter for den generation af psykoterapeuter og teoretikere, der gennem de sidste tre årtier har ført den psykodynamiske psykologi i Danmark op på dens nuværende niveau.

Gyldendal

Børns liv og læreprocesser – i det moderne samfund

Peter Østergaard Andersen og Hans Henrik Knoop (red.)

Bogen søger at sætte lys på den store og den mere nære kontekst for nutidens børn, samtidig med at den giver forskellige skarpe bud på, hvordan børn grundlæggende er.

Billesø & Baltzer

Ikke mere mobning – værktøjer for lærere og pædagoger

Helle Høiby

Bogen gør op med en række fejlagtige myter om mobning og mobningens aktører og beskriver derefter trin for trin, hvad den enkelte lærer eller pædagog skal gøre for at komme mobningen i en klasse eller gruppe til livs.

Krogsh Forlag

Hvordan børn tænker og lærer

David Wood

Et grundigt og fascinerende overblik over den viden, man i dag har om, hvordan børns evner til at tænke og lære udvikles.

Hans Reitzels Forlag

IT-vejlederens håndbog

Bent B. Andresen (red.)

En brugsbog med 18 artikler, der giver mange praktiske råd og bud på, hvordan man kan skabe hensigtsmæssige rammer for IT-vejledningen.

Krogsh Forlag

Barnets psykologi

Jean Piaget & Bärbel Inhelder

Den verdenskendte psykolog Jean Piaget og hans mangeårige medarbejder Bärbel Inhelder redegør for, hvordan udviklingen af erkendelse og intelligens foregår hos barnet fra fødslen og frem til puberteten. Bogen kan læses som en kort og koncentreret introduktion til de væsentligste emner og begreber i Piagets forskning og forfatter-skab.

Hans Reitzels Forlag

Fokus på voksenlæreren – om kvalificering af lærere inden for den almene voksenundervisning

Bjarne Wahlgren, Sofie Dannesiold-Samsøe, Lis Hemmingsen & Anne Larson

Med udgangspunkt i et større dansk forskningsprojekt om lærerkvalificering og på basis af danske og internationale forskningsresultater gives der i rapporten svar på, hvad der karakteriserer den professionelle (voksen)underviser og hvordan professionalitet etableres.

*Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie
nr. 1 - 2002*

Sindets tilblivelse og udvikling – The Developing Mind

Daniel J. Siegel

Hvordan påvirker tilknytningen mellem forældre og deres små børn de mentale funktioner senere i livet? På hvilke måder former interpersonelle oplevelser hjernens struktur og funktion? Hvordan kan psykiske traumer ændre neurale processer, og hvordan kan psykoterapeutisk behandling hjælpe?

Klim

Barnets veje til sprog

Annette Karmiloff-Smith & Kyra Karmiloff

Nye undersøgelsesmetoder gør det muligt at dokumentere, hvordan barnet, allerede længe før det siger de første ord, er opmærksom på sprogets lyde og rytmer. Her gives en indføring i den udviklingsorienterede psykologivistik – studiet af, hvordan børn tilegner sig sprog.

Gyldendal Uddannelse

Skolen, lærerne, eleverne og forældrene

– 10 kapitler af den danske folkeskoles historie i det 19. og 20. århundrede

Ning de Coninck-Smith

Et bidrag til en anderledes skolehistorie – om magt og opdragelse, om køn og krop, om kultur og klasser og om små og store mennesker og deres hverdag med hinanden.

Forlaget Klim

En forskeruddannelse slutter med den studerendes offentlige forsvar af sin afhandling, ph.d.-afhandlingen. Ifølge professor, dr. phil. Hans-Jørgen Schanz fra Institut for idéhistorie ved Aarhus Universitet er der en tiltagende tendens til, at forsvarshandlingen bliver en pjattet lykønskning af den studerende.

Det pjattede ph.d.-forsvar

* Det sidste trin på landets højeste uddannelsesstige tager man ved at tage en ph.d.-uddannelse. Herved gør man sig fortjent til at bære betegnelsen ph.d., der er en forkortelse af det engelske 'doctor of philosophy'. Forskere med en ph.d.-grad i bagagen ved, at det kræver slid og slæb at skrive en ph.d.-afhandling i løbet af de tre år, uddannelsen er normeret til at vare. Et indtryk af anstrengelserne finder man i forordet til de afleverede ph.d.-afhandlinger. Heri står den ph.d.-studerendes taksigelser til vejledere, kolleger, venner og familie, der har hjulpet eller holdt vedkommende ud, mens det hårde arbejde stod på. Men i virkeligheden er arbejdet ikke overstået ved at aflevere afhandlingen til bedømmelse, selv om det værste som regel er overstået – det er i hvert fald den generelle forventning. Også til det bedømmelsesudvalg på tre medlemmer, der skal vurdere om afhandlingen er egnet til et offentligt forsvar. Hvis ikke, ja, så siger reglerne, at den studerende får afhandlingen retur og bliver bedt om at omarbejde dele af afhandlingen – eller også får den studerende at vide, at afhandlingen som sådan slet ikke dur. Sådan går det næsten aldrig. Tværtimod. Som regel indstiller udvalget afhandlingen som egnet til offentligt forsvar, og som regel indstiller udvalget også efter forsvarshandlingen, at det relevante kollegiale organ ved universitetet tildeler den studerende ph.d.-graden. Et tydeligt udtryk for forventningen om anerkendelse af succesfuldt forsvar møder man ved at se på det pæne publikum til forsvarshandlingen og deres medbragte blomster og gaver. Men måske gør forventningerne til et positivt udfald af forsvarshandlingen sig uheldigt og utidigt gældende. Måske har de gjort det svært for bedømmelsesudvalgets medlemmer at tage forsvarshandlingen alvorligt. Og er det sket, så er spørgsmålet, om man ikke skulle tildele ph.d.-graden for den skriftlige afhandling og lade være med at afholde en forsvarshandling?

Formløst pjat

»Tendenserne til, at ph.d.-forsvaret bliver noget regulært pjat, er store. Det sker for ofte, at medlemmer af bedømmelsesudvalget misforstår situationen og tror, at deres opgave er at stille den studerendes akademiske dyder til skue for publikum. Det skal de ikke. De skal være kritiske opponenter. Jeg argumenterer ikke imod, at den studerende, efter at bedømmelsesudvalget har indstillet afhandlingen til forsvar, stort set kan vide sig sikker på, at det ender med, at han får tildelt graden. Det synes jeg er godt. Men det er skidt, når medlemmer af bedømmelsesudvalget ikke opponerer, men kun roser. Når det sker, bliver forsvarshandlingen en lang lykønskning og noget formløst pjat.«

Ordene er professor, dr. phil. Hans-Jørgen Schanz. Og de falder på baggrund af 30 års ansættelse ved Aarhus Universitet, der har gjort ham til en erfaren herre i, hvordan bedømmelser af afhandlinger og tildeling af akademiske grader foregår. Siden han i 1972 blev ansat som adjunkt ved Institut for idéhistorie har han deltaget i et utal af bedømmelsesarbejder af og forsvar for ph.d.-afhandlinger –

og forløberen herfor: licentiatafhandlingen – samt været formand for Det Humanistiske Fakultets interne ph.d.-udvalg i en syvårig periode i forlængelse af reformen af ph.d.-uddannelsen i 1992.

Forsvaret er et fremskridt

»Med reformen af forskeruddannelsen 1992 (se faktaboks) blev både ph.d. uddannelsen og afslutningen af den lagt i rammer. Sådanne rammer var stærkt savnet. Det blev blandt andet bestemt, at den studerende skal forsvare sin ph.d.-afhandling ved et offentligt forsvar over for medlemmer af det bedømmelsesudvalg, der har indstillet den som egnet til forsvar, og det publikum, der er mødt op. Tidligere havde det været op til den enkelte universitetsinstitution om afhandlingen i sig selv var tilstrækkelig til at tildele ph.d.-graden. Reformen var et stor fremskridt. Problemet i dag er ikke lovgrundlaget, men uheldige og deciderede forkerte måder at forvalte lovgrundlaget har fået lov at udfolde sig. Når det gælder forsvarshandlingen, så betyder det en kedelig tendens til, at den mister værdighed og akademisk indhold, fordi den ikke tages med den alvor, den burde«, siger Hans-Jørgen Schanz.

Alle er til eksamen

Ifølge Hans-Jørgen Schanz er der to hovedforklaringer på den kedelige tendens. Den ene er udviklingen af en tradition for at rose – i hvert fald inden for humaniora.

»Jeg tror, at man kan sige, at de danske opponenter på forsvarshandlinger er ved at blive som nordmændene. Det siger jeg, fordi der i Norge er tradition for, at opponenterne kun roser ved et ph.d.-forsvar. Når jeg opponerer i Norge, siger jeg derfor før alt andet, at jeg anerkender ph.d.-afhandlingen, men at jeg alligevel gerne vil stille den studerende en række kritiske spørgsmål«, siger han og fortsætter:

»Min anden forklaring er mere kontant. Jeg tror, at der er mange opponenter, der er bange for at kritisere den afhandling, de har indstillet som egnet til forsvar. De tænker noget i retning af følgende: 'Hvis jeg kritiserer afhandlingen, så kritiserer jeg min egen indstilling og så risikerer jeg at blive spurgt, hvorfor indstillede du afhandlingen til forsvar.' Dermed forveksler opponenterne deres indstilling af ph.d.-afhandlingen som egnet til forsvar med, at også de – og ikke kun den studerende – ved selve forsvaret skal forsvare afhandlingen. Det betyder i realiteten, at medlemmer af bedømmelsesudvalget begynder at opføre sig som om også de var til en slags eksamen sammen med den studerende. De bliver bange for at opponere, da de er bange for at give det indtryk, at den afhandling, de har indstillet til forsvar, i realiteten ikke er forsvarlig. Den risiko vil de ikke løbe, så vil de hellere forsikre sig mod den ved at rose den studerende«, siger Hans-Jørgen Schanz.

For at komme den tendens til livs mener Hans-Jørgen Schanz, at bedømmelsesudvalgets indstillinger bør være offentligt tilgængelige – det er de ikke i dag –



ILLUSTRATION: PETER MADSEN

- ▶ så det bliver klart, at en indstilling ikke er fuldstændig rosenrød og ukritisk. Han forventer, at effekten heraf vil være, at medlemmer af bedømmelsesudvalget ikke bliver paranoide overfor at give en kritisk opposition.

Forsvar af kritikken

Ifølge Hans-Jørgen Schanz handler det grundlæggende om, hvordan man forholder sig til kritik:

»Jeg er selv blevet angrebet af Det Humanistiske Fakultetsråd ved Aarhus Universitet for at give kritik i mine indstillinger af ph.d.-afhandlinger som egnet til forsvar. Det har ført til en ophidset debat med nogle af mine kolleger. Selvfølgelig skal der stå, at afhandlingen har nogle bestemte kvaliteter, der gør, at den er egnet til forsvar, men der skal også rejses kritiske spørgsmål til afhandlingen. Og det skal der uanset om afhandlingen er fremragende eller middelmådig. Ingen afhandling er hævet over kritik. Derimod fortæller kritikken karakter, hvor god en afhandling, der er tale om. Dertil kommer, at en indstilling med kritikpunkter giver den studerende et vink om, hvad han vil blive stillet over for af kritiske spørgsmål ved forsvaret – og dermed giver det ham en chance for at forberede sig. Jeg mener sådan set, at det eneste akademisk vederhæftige er at varsle kritikken i den foreløbige indstilling, så den ikke er en overraskelse for den studerende ved forsvaret, men derimod har givet den studerende de bedste muligheder for at glimre i sit forsvar for sin afhandling«, siger Hans-Jørgen Schanz og understreger:

»For at leve op til navnet en forsvarshandling så skal opponenterne være kritiske, og så skal det også nævnes, at kun en kritisk opposition er et værn mod, at den studerende kan fuske sig til en afhandling«.

Pertentlig ledelse og pænt tøj

»Mere end nogen anden er lederen af forsvarshandlingen ansvarlig for, at den bliver en ophøjet og værdig afslutning på et hårdt forløb. Jeg mener for eksempel, at det er uværdigt, hvis lederen af forsvarshandlingen kommer for sent eller sjusket påklædt til en forsvarshandling. Måske burde der være en dress-code for lederen af forsvarshandlingen – og måske også for opponenterne. Under alle omstændigheder kunne man vælge at gøre det til en god vane, at han selv, den studerende og medlemmerne af bedømmelsesudvalget går ind til sidst, når auditoriet er fyldt. Et sådant ritual kender vi allerede fra disputatsforsvaret. Når jeg nævner disse små ting, er det fordi, de er vigtige for at få markeret, at forsvarshandlingen er en særlig begivenhed og ikke bare en triviel hverdagsbegivenhed. I afdelingen for store ting burde det sige sig selv, at lederen af forsvarshandlingens vigtigste rolle er at gribe ind, hvis forsvaret ikke forløber som et forsvar. Det betyder, at han skal gribe ind, hvis den studerende snakker udenom spørgsmål fra opponenterne og afkræve et svar. Men det betyder også, at han skal skride ind, hvis der roses ud i det blå og ikke opponeres«, siger Hans-Jørgen Schanz. ▲

Claus Holm
dho@dpu.dk



Professor, dr. phil. Hans-Jørgen Schanz
Institut for idéhistorie ved Aarhus Universitet

Ph.d.-afhandlingen og ph.d.graden kom til i 1988 og afløste licentiatafhandlingen og -graden. Reglerne for afslutningen af henholdsvis licentiatstudie og ph.d.udannelse har ændret sig fra 1970'erne og frem til nu:

- I 1970'erne blev licentiatgraden tildelt den studerende efter, at et bedømmelsesudvalg havde bedømt afhandlingen som tilfredsstillende og efter, at den studerende havde bestået en efterfølgende prøve og/eller holdt en offentlig forelæsning.
- I 1980'erne kunne licentiatgraden – og fra 1988 også ph.d.-graden – tildeles på grundlag af afhandlingen alene. Det var universitetsinstitutionen selv, der fastsatte regler om eventuelle afsluttende prøver og forelæsninger.
- Ved en reform i 1992 blev det bestemt, at ph.d.-afhandlingen fra 1. januar 1993 skal forsvares ved en offentlig forsvarshandling.

Erfaringsbaseret læring og begrebet erfaring

* Der er kommet mange bøger og andre udgivelser om erfaringsbaseret indlæring og undervisning i de seneste år. Diskursen om erfaringsbaseret læring bliver mere og mere populær og nogen argumenterer – dog ikke helt overbevisende – for, at det er et postmoderne fænomen. Selv om vi accepterer tanken om det postmoderne, et begreb som i sig selv mangler at blive indholdsdefineret, er der andre grunde til, at erfaring bør komme i fokus netop nu, hvor opmærksomheden omkring voksenundervisning er øget. Voksenundervisningen har jo netop altid lagt vægt på den lærendes tidligere erfaring og på selvstyret læring. Men erfaring bør også komme i fokus på grund af den logiske udvikling i læringsteoriene fra den behavioristiske over den kognitive og til den erfaringsbaserede.

Trods populariteten er der dog kun ganske få, der diskuterer erfaringens natur. Alligevel går vi ud fra, at vi ved, hvad vi taler om, når vi bruger ordet. Det er på sin vis fornuftigt, at vi tager ideen om erfaring for givet; det er selvindlysende, at der er en verden omkring os, og at vi i hele vores bevidste liv tager denne til os. Men måske er det denne 'tage-for-givethed' der forhindrer os i at erkende, at vi bruger ordet i en lang række forskellige betydninger. Hvis vi slår op i en almindelig ordbog, vil vi finde en mangfoldighed af meninger, men alle disse definitioner har dog én ting til fælles – de refererer specifikt til noget helt subjektivt, også hvor de relaterer sig til noget udefrakommende. Men der er en fundamental forskel på de tolkninger som siger, at erfaring er livslang og dem som hævder, at det er episodisk. Vi vil her argumentere for at erfaring er total, men at karakteren af specifikke erfaringer stadig kan forstås i relation til en bevidst opfattelse af tid og sted. Vi må desuden spørge os selv om genstanden for vores erfaring – er

erfaring helt intern eller er der også et eksternt element knyttet til begrebet? Filosofen Michael Oakeshott har sagt det meget tydeligt:

»Jeg foreslår at opretholde det synspunkt, at erfaring er et enkelt hele, inden for hvilket der kan udskilles modifikationer, men hvor man ikke lægger op til endelig og absolut adskillelse; og yderligere at erfaring ikke alene ikke kan adskilles fra tanke, men i sig selv er en form for tanke«. (Experience and its Modes. Cambridge University Press. Cambridge 1933.)

Derfor er erfaring for Oakeshott subjektiv og en form for tanke, men disse tanker er konstruerede og influerede af både vores biografi og af de sociale og kulturelle vilkår, hvor de forekommer. Erfaring er altid 'en verden af ideer', selvom Oakeshott fastholder, at der er to faser i erfaringsprocessen. Den første er det direkte møde med situationen, den anden er en form for medieret erfaring, eftersom mødet bliver kvalificeret og modificeret af de tidligere erfaringer, personen har gjort sig. De to faser kan forekomme samtidig, eller næsten samtidig, selv om vi i visse situationer kan genkalde os specifikke følelser, som vi så reflekterer over på et senere tidspunkt. Endnu før det blev rigtigt accepteret, skrev Oakeshott, at selv vore tanker er konstruktioner. Nu er vi bekendte med ideerne om personlige konstruktioner, de sociale konstruktioner af virkeligheden samt Foucault's påstand om, at vi ofte ønsker at acceptere elitens diskurs (eller konstruktion) og behandle den som faktum, også selv om det går imod vores egne interesser. Som en konsekvens heraf kan vi konstatere, at selv om den indre idéverden altid er social, så vil den aldrig være helt rationel.

Når vi tænker, modificerer vi vores opfattelser af den del af virkeligheden, som vi tænker på, samtidig

med at vi ændrer vores egne erkendelser, så Oakeshott foreslår at tanke 'er den explicitte og bevidste kvalifikation af ens væren'. På kartesisk vis erklærer han derfor, at tanke er 'selv-afsløringen af eksistens', samt at 'der ikke kan finde erfaringsdannelse sted uden tankevirksomhed'. Fra første færd må erfaring derfor ses som et eksistentielt fænomen.

Men den amerikanske filosof John Dewey introducerer også en social pointe, når han foreslår, at der ikke er subjektiv erfaring, der ikke medfører forandring. Han hævder derfor, at det er vilkårene uden for mennesket, der oplever forandringen:

»Erfaringsdannelse sker ikke kun inden i en person. Det foregår også der, eftersom det influerer dannelsen af holdninger til ønsker og formål. Men det er ikke hele historien. Enhver erfaring har en aktiv side, som til en vis grad forandrer de objektive vilkår, under hvilke erfaringerne blev gjort«. (Experience and Education. Collier Macmillan. New York 1938.)

Dewey argumenterer overbevisende for, at enhver erfaring må have et praktisk udbytte, men selv om det ofte er sådan, så findes der eksempler – for eksempel mystikerens ensomme meditation fjernt fra civilisationen og andre mennesker – hvor situationens eksterne vilkår ikke nødvendigvis påvirker den erfaring, som bliver gjort. I eksemplet med mystikeren kan flere tanker være det eneste udbytte. Altså må vi konstatere, at der ikke i alle tilfælde er et praktisk udbytte. Men når der er det, må handlingen i sig selv også være en tankeproces – erfaringen ved at gøre noget er stadig en tankeproces, selv om den ikke altid er dyb og langvarig.

I denne diskussion er det eksplicit anerkendt, at erfaring er eksistentiel – og eftersom den varer hele li-

- vet har der også været et implicit element i denne diskussion: tiden. Hvis erfaring er et hele, er det nødvendigt at spørge, om der overhovedet så er tale om 'erfaring' – kan man for eksempel gøre sig en erfaring?

Mens Oakeshott interesserede sig for erfaring som noget totalt, erkendte han, at hvis nye tanker skulle bide sig fast, måtte der nødvendigvis ske et ophold i erfaringsdannelsen. I modsætning til Oakeshott interesserede den franske filosof Bergson sig for forholdet mellem liv og tid. Bergson argumenterede også for tiden som et hele – han kaldte det varen eller uophørlig tid – som, ganske som en melodi, ikke kan underinddeles selv om vi, når vi tænker på eller taler om tid, nødvendigvis må 'fryse' den, for ellers vil vi knap nå at opleve den.

Det er også som om, der er et skel mellem vores perception af situationen og vores biografi, noget som viser sig med stigende hyppighed i vores moderne samfund, og derfor kan vi ikke tage en situation for givet. Vi bliver opmærksomme på situationen og på tiden, men vores opmærksomhed rettes mod specifikke fænomener inden for vores horisont, eftersom vi ikke kan klapere det hele. Vi fokuserer på noget specifikt og tænker direkte på dem.

Varen, tid, fortsætter uanset om vi er bevidste om det, og det er fordi, der ikke er nogen adskillelse mellem vores biografi og vores opfattelse af en given situation; vi er i stand til at benytte os af situationen og tage den for givet. Selvom vi er bevidste om den, behøver vi ikke tænke over den, så derfor kan vi på en måde skabe afstand til den. Men sker der en adskillelse, behøver vi af flere grunde ikke tænke nærmere over det. Grundene kan være alt lige fra, at vi har travlt med at tænke andre tanker eller med at gøre andre ting, og til at en del af vores undertrykte erfaring afholder os fra at ønske at tænke. På den anden

side kan vi også vælge at reagere på en positiv måde, eller vi kan endda vælge at skabe adskillelsen og i begge disse tilfælde må vi tænke på verden, hvorved vores bevidsthed trænger sig ind i tiden, og vi bliver opmærksomme på de enkelte toner i melodien.

I skæringspunktet mellem Bergson's frosne tid og Oakeshott's standsede erfaring er individer bevidste om egen situation. I disse skæringspunkter oplever vi faktisk tiden og bliver bevidste om, at 'nu' befinder sig i skæringspunktet mellem fortid og fremtid; det er netop på dette punkt af erkendelsen, at der opstår muligheder, som sætter os i stand til at modificere vores eksistens (fortiden), således at læring er i 'nuet' med indflydelse på vores fremtid og dermed bidrager til erfarings helhed.

Selv en overfladisk gennemgang af litteraturen om erfaringsbaseret læring vil vise, at begrebet erfaring bliver tolket på utallige måder af forskellige forfattere. Jeg vil forsøgsvist udvikle nogle definitioner på både begrebet erfaring og på erfaringsbaseret læring: *Erfaring er den mangfoldighed af måder hvorpå mennesker skaber – eller forsøger at skabe – mening i det, som de bevidst opfatter.*

På baggrund af denne definition af begrebet erfaring kan vi komme med et bud på en definition af erfaringsbaseret læring: Det er en proces, ved hvilken det enkelte, hele individ, er fuldstændig bevidst om en situation og skaber – eller forsøger at skabe – mening i det, det oplever, og herefter forsøger at huske eller omdanne og integrere oplevelsen i deres egen livshistorie/biografi. Biografi er i dette tilfælde en sammenfatning af vores erfaring. Eftersom al ind-

læring starter med erfaring, kan vi nu fremkomme med følgende definition: *Indlæring forekommer når individer, som hele personer, er bevidste om en situation og skaber, eller forsøger at skabe, mening i det, de oplever og derefter forsøger at reproducere eller transformere og integrere oplevelserne i deres egen livshistorie.*

I realiteten genspejler dette Oakeshotts ideer om, at tænkning 'er den explicitte og bevidste kvalifikation af eksistens ved hjælp af en idé'. Ved at integrere processen i vores livshistorier anerkender vi læring som en eksistentiel proces, som kan ses som en bærende kraft i menneskets vækst og udvikling. Denne definition er også en anelse anderledes end den, som jeg har udviklet de seneste år: *Læring er en kombination af processer, hvori det enkelte individ konstruerer og transformerer deres erfaring til viden, færdigheder, holdninger, værdier, anskuelser, følelser og sansninger.*

I ovenstående definition har jeg forsøgt at indeholde den hele person, og jeg har udelukkende brugt begrebet erfaring i den episodiske betydning. Hermed ønsker jeg at lægge vægt på, at det er den hele person, som oplever dette første trin i erfaringsdannelsen, og jeg vil samtidig gerne anerkende, at læring hører til i en verden af ideer, og det man har kaldt 'tavs viden' – det vi ikke kan beskrive præcist, men altid kan genkende.

Dog, ordet 'bevidst' volder stadig problemer, når vi ser på læring. Hvis vi for eksempel ser på praktikere, som anvender deres sædvanlige rutiner, så er de så vant til det, de plejer at gøre, at de knap er bevidste om det, de foretager sig – de gør det næsten automatisk. Hvis de derimod ændrer en smule på deres fremgangsmåde, kan det også synes, som om de gør det uden at tænke: tiden fryses ikke fast og erfarin-

gen fastholdes derfor ikke. Det er som om disse handlinger bliver registreret ubevidst i vores hjerner, uden at vi reflekterer på dem – det er således identisk med den første fase i at integrere handlingen i vores erfaring, hvis vi følger Oakeshott's analyser. Dette betyder dog ikke, at det er uden betydning eller glemt, eftersom det er en af de væsentligste måder, hvorpå vi modtager tavs viden. I disse situationer memorerer vi i underbevidstheden, hvad der sker, uden at vi er opmærksomme på, at det er det, vi gør. Praktisk viden er det, som vi alle oplever til hverdag, hvor så stor en del af vores adfærd baserer sig på den opfattelse, at verden ikke har forandret sig. Vi kan derfor se, at i visse situationer er det muligt at bringe disse 'memoirer' frem i vores bevidsthed – sagt på en anden måde, så husker vi dem og skaber en ny situation i vores sind, som vi bevidst forsøger at huske eller endda ændre, hvorved vi lærer fra en omdannet erfaring. I tidligere arbejder har jeg kaldt dette før-bevidst læring, men det kan også betragtes som en af flere måder at vide noget på.

Et andet spørgsmål, som må udforskes i forbindelse med denne definition, er, om al læring i virkeligheden er erfaringsbaseret, således at termen erfaringsbaseret enten er overflødig eller også har en mere præcis konnotation. Det sidste synes at være tilfældet, eftersom 'experientialister' forstår den erfaring, de refererer til, som værende et 'direkte møde' med verden udenfor, men da vi tidligere har argumenteret for, at erfaring aldrig er et direkte møde, må vi erklære, at der er en fundamental forskel mellem en primær erfaring og en sekundær. Sidstnævnte medieres af andre, for eksempel handler den viden som formidles formelt i auditoriet om fænomener, der ikke kan fornemmes empirisk, hvorimod fænomenerne i primær erfaring kan fornem-

mes og legitimeres både empirisk og pragmatisk af dem, som gør sig erfaringerne. I dette lys er dette et 'direkte møde' med den store vide verden.

Konkluderende kan man sige, at den første fase af erfaringsdannelsen kommer via et møde med verden udenfor, og i det lys er al læring situeret læring. Situationerne ændrer sig, men læringsprocessen forbliver den samme, hvorfor vi kan diskutere selvstyret læring eller tilfældig læring ud fra forholdet mellem de lærende og de situationer, de befinder sig i. Erfaringsbaseret læring hører til i den samme kategori af udtryk, selv om ordet 'erfaringsbaseret' kan synes overflødig. Det at leve handler i det hele taget om erfaringsdannelse. Eller mere præcist kan man sige, at brugen af ordet antyder, at der er andre former for læring, som ikke er erfaringsbaseret, hvorved det menneskelige aspekt af læringsprocessen bliver underbetonet. Måske ser vi det bedst i den måde, hvorpå begrebet livslang læring omfatter hele livet, den totale erfaringsdannelse, men begrebet er blevet beslaglagt af dem, som ønsker at begrænse dets brug til uddannelse og erhvervsrettet træning. I dette tilfælde bliver læring begrænset til erhvervsdelen af viden, færdigheder, holdninger osv. Herved mister begrebet læring noget af dybden i betydningen samt dets eksistentielle basis. Vi bliver derfor nødsaget til at genopdage den eksistentielle basis af læring og se det som grundlaget for vores personlige biografier, drivkraften i vores eksistens og noget, som forekommer i enhver erfaring livet igennem. ▲

Peter Jarvis, Asterisk@dpu.dk
Oversat af Anne Slej Kristensen



Peter Jarvis

er Professor of Continuing Education at the University of Surrey, England, og adjungeret professor i voksenundervisning ved University of Georgia i USA. I dette efterår er han desuden knyttet til Danmarks Pædagogiske Universitet som gæsteprofessor.

Peter Jarvis har hovedsageligt beskæftiget sig med studier i voksenundervisning og livslang læring på sociologisk og filosofisk grundlag. Hans læringsteorier er anerkendt verden over, og hans omtrent tyve bøger og utallige artikler er blevet oversat til mere end tyve sprog. Peter Jarvis er stiftende redaktør for 'The International Journal for Lifelong Education'. Gennem årene har han modtaget mange udmærkelser, blandt andet 'Comenius Award of the European Society for Voluntary Associations' i 1997, samme år som han blev optaget i 'The International Hall of Fame of Adult Education' i Oklahoma, USA.

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