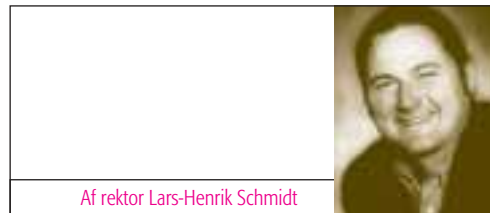


Dannelse
Faglighed



Den pigelige skole



* Respekten for danske elevers præstationer inden for matematik og de naturvidenskabelige fag har aldrig været lavere. Min tese er, at den pigelige skole er ét afgørende bidrag til at forstå elevernes middelmådige præstationer i matematik og de naturvidenskabelige fag, der traditionelt er hjemsted for maskuline egenskaber som saglighed, eksakt faglig viden og præcision. Siden starten af 1980'erne har man underbetonet disse dyder. Matematikken og de naturvidenskabelige fag er blevet humaniseret ved at gøre fagene til samtaler om nære hverdagssituationer. I midten af 90'erne blev denne udvikling for alvor dokumenteret som en del af en international undersøgelse om matematik og naturvidenskab (TIMSS 1995). Og siden hen har lignende undersøgelser yderligere dokumenteret denne humanisering. For eksempel viste undersøgelsen *Evaluering af Folkeskolen år 2000*, at 77 procent af samtlige lærere i undersøgelsen mente, at samtalen som metode i matematik fra 5.-8. klasse var blevet opprioriteret inden for de seneste fem år.

Når matematik bliver til samtale om den nære hverdag, så åbner læreren for elevernes subjektive meninger og værdier, og opprioriterer dermed kvalifikationer, der typisk passer bedre til piger end drenge. Den pigelige skole hænger sammen med en feminiseret nærhedspædagogik kendetegnet ved, at lærerens samtaler med den enkelte elev bliver eksistentielle, emotionelle og intime, og det udviser forskellen mellem det sprog, eleverne benytter sig af, når de snakker om matematik- og fysikopgaver og det sprog pigerne bruger i modeforretningen.

I den pigejorte skole dominerer respekten for hin enkeltes inderlige værdier, hvilket gør det vanskeligt for eleverne at forholde sig til en objektiv og saglig målestok uden for sig selv – at få lov til at se bort fra sig selv er meget vanskeligt i dag. Selvets inderlige værdier diskuteres ikke, de vil blot præsenteres og respekteres. Jeg håber, jeg tager fejl, og at jeg blot fremfører en karikatur, men den feminiserede nærhedspædagogik fører nemt til elevholdningen: Verden skal respektere min målestok: A siger til B: 1 meter er 150 centimeter. B svarer A: Nej, den er ikke, den er 100

centimeter. Hvorpå A svarer B: Jamen, der er nu min måde at måle på.

De nye vilkår har virket med en vis succes: Pigerne føler sig mere hjemme end nogensinde før i matematik og de naturvidenskabelige fag. Men ser vi på undersøgelse af præstationerne, så viser de, at piger og drenge aldrig har præsteret så lavt som nu. Årsagen er, at fagets saglighed og præstationskrav ikke respekteres. Vi respekterer ikke et fag ved at gøre det til samtale, hvis faget drejer sig om, at der er en masse ting, der ikke kan eller skal sættes ord på, men som slet og ret handler om at gøre noget. Om "agieren"! Jeg vil gå så langt som til at sige, at den pigelige skole bidrager væsentligt til at afskaffe kravet om at præstere bedre. For at kunne præstere bedre er man nødt til at skifte karakter, og så er det lige meget, om man er højdespringer, går i 7. klasse og har matematik eller om man er videnskabsmand. Det kræver, at man går i fagets dannelse og rendyrker det. Ellers sker der ikke noget. Når for eksempel de dygtigste piger har tabt mest på pigeliggørelsen af matematikken, så er det netop, fordi de ikke får lov at skifte karakter. De får ikke lov at springe deres køn og deres sociale baggrund over. Og det sker der så i øvrigt ikke noget ved, da *Evaluering af Folkeskolen år 2000* viste, at lærerne placerede de bedste piger i samme standpunktsgroupe som drengene, selv om de præsterede lavere i matematikprøverne end drengene. Det er et tegn på, at kappestriden er afskaffet i folkeskolen til fordel for en succespædagogik, hvor elevens succes er ikke at lide personlige nederlag. Det er et kvindeligt succeskriterium, og det lader sig forklare over kønnenes forhold til magt: Piger vil ikke demonstrere magt, men hellere sørge for, at deres afmagt ikke bliver udstillet – kort sagt undgå at lide nederlag. Omvendt vil drenge indgå i succeskampe med henblik på at vinde og blive noget mere og andet end de umiddelbart havde udsigt til. Pointen er, at succeskriterierne for piger og drenge er forskellige, og at det er pigernes kriterium, der fylder mest i den danske folkeskole. Derfor har vi ikke en særlig præstationsorienteret skole, men en pigejort det-går-nok-skole, der bidrager til middelmådige resultater i matematik og de naturvidenskabelige fag.



4

Lyst til at gøre, hvad man skal

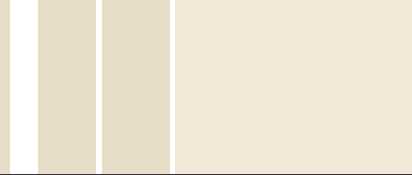
I Howard Gardners dannelsestænkning er der plads til det unikke menneske. De menneskelige potentialer er ikke demokratisk fordelt, men alle må vi stræbe efter at forbedre os og stille vores evner i det godes tjeneste. Interview med den amerikanske udviklingspsykolog.



8

Den virkelige dannelse er dannelsen til verdensborger

Interview: Filosofen Peter Kemp, Institut for pædagogisk filosofi ved Danmarks Pædagogiske Universitet, fastholder et normativt dannelsesbegreb og vil bruge de næste fem år på at give visionen om den kosmopolitiske verdensborger kød på kroppen.



12

Kommentar: Dannelse er mere end uddannelse

Bevæbnet med lidt af arven fra Salmonsen, Kant, Humboldt og Hegel har cand.mag., ekstern lektor og kritiker Steen Nepper Larsen ladet sig friste til at forsøge at skitsere et aktuelt og normativt dannelsesbegreb.



14

Faglighed i saglighedens tjeneste

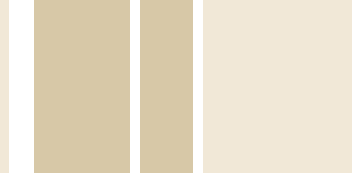
Vore dages eksperter risikerer at blive fatige fagdioter, der ikke ser verden, men kun sit eget faglige billede af den. Svaret er dog ikke mindre faglighed, men bedre faglighed, og det er et spørgsmål om saglighed, mener docent, D.Phil Hans Fink, Institut for filosofi ved Aarhus Universitet.



18

Læreren behøver ikke kunne alt

Børn og unge har et stort medieforbrug i fritiden. Det giver dem mange kompetencer. Men det er ikke altid, der er brug for dem i skolen. Måske fordi lærerne har svært ved at acceptere en rolle, hvor det ikke nødvendigvis er dem, der ved bedst. Men de nye medier gør det nødvendigt at tænke børn og skole på en anden måde, mener forskningsprogramleder og ph.d. Birgitte Holm Sørensen, Institut for pædagogisk antropologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet.



20

Bøger: Fra Bastian til Bourdieu

Der er tilsyneladende en rød tråd i mine mange års læsning – set i et lærings- og udviklingsperspektiv. Fra en skræk-pædagogik, styret af kæft, trit og retning-holdninger til børn, til skønlitterære og faglige bøger, der beskæftiger sig med demokrati og ligeværd uanset menneskers hudfarve, køn og sociale tilhørsforhold, skriver forskningslektor, dr.pæd. Birgitte Tufte, Sekretariat for Børnekulturnetværk ved Danmarks Pædagogiske Universitet.



22

Uspiselig matematik

Folkeskolelærernes matematikundskaber er for ringe. Lektor Carl Winsløw fra Institut for Curriculumforskning ved Danmarks Pædagogiske Universitet forklarer, hvorfor der er behov for at nytænke en matematisk kernefaglighed i læreruddannelsen og i folkeskolen.



25

Hjem kære hjem

Aldrig har forældre og børn befundet sig så meget tid væk fra hjemmet. Og samtidig er hjemmet blevet mere og mere helligt. Hvordan hænger det sammen, og kan man føle sig hjemme flere steder? 24 børn har taget billeder af deres hjem til et forskningsprojekt. Interview med ph.d.-stipendiat Ida Wentzel Winther, Institut for pædagogisk antropologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet.

Asterisk • 4 • april • 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 Kemp. Foto: Jan Buus
Tryk: Levison+Johnson+Johnson
ISSN nr.: 1601-5754
Oplag: 10.000

Lyst til at gøre, hvad man skal

* Siddende i hvert sit 'Æg' på Arne Jacobsens modernistiske SAS-hotel i København, interviewer jeg den skattede forfatter og foredragsholder, den amerikanske udviklingspsykolog Howard Gardner. Egentlig vil Howard Gardner helst selv kalde sig psykobiolog. Men realiteten er, at han ikke er for fastholderen. Han er interdisciplinær og bevæger sig ubesværet gennem pædagogisk teori, sociologi, neurologi og udviklingspsykologi. Verdenskendt er han for sin teori om menneskets mange og vidt forskellige intelligenser – det er ikke nok at måle menneskets IQ. Og igennem mange år har han ud fra sine mange indsigter beskæftiget sig med dannelses- og udnannelsesspørgsmål. Howard Gardner tager altid udgangspunkt i det lokale og konkrete: I dette menneske, denne skole og denne tid. Men samtidig kan han ikke lade være med at fortælle, hvad der gælder for alle mennesker, alle skoler og alle tider.

Tre vigtige kompetencer

Du skriver i 'Intelligence Reframed', at alle unge mennesker bør studere deres lands historie, og at de bør kende til samfundets værdier, lære matematik, geometri etc. Men hvilke kompetencer er det vigtigst at tilegne sig i det komplekse samfund?

»Skudt fra hoften er der tre ting, der er mere vigtige nu, end da jeg gik i skole: For det første hører det at studere aldrig op. Alle må stræbe efter at forbedre sig selv. Jeg kender ikke til nogen profession, hvor den viden, man har, når man er 20 år, er dækkende for den viden, man har brug for som 50- eller 80-årig. For det andet må man simpelt hen prøve at finde ud af, hvad der sker globalt. Det må undersøges, hvad der menes med begrebet globalisering. Samfundene er indbyrdes forbundne, og vi må prøve at komme til at forstå både den globale økonomi og økologi. Her bevæger vi os fra mulige valg til imperativer – både på det individuelle plan og for større enheder i samfundet. For det tredje og lidt mere excentrisk er det nødvendigt at blive i stand til i det mindste at kunne deltage i tværvideenskabelig aktivitet. Mange videnskilder må bringes sammen, og man må lære at kunne syntetisere. Vi må efterlyse

mennesker med mere end én ekspertise. Man har brug for mere end én ekspertise, og det er nødvendigt for én at arbejde sammen med mennesker, der har mere end én ekspertise. Skal man blot være i stand til at vurdere de kolossalt mange informationer, der kommer væltende ind over os, må man i det mindste oparbejde en smule fortrolighed med en række discipliner, og en evne til at forstå disses sammenbundethed med hinanden. Disse tanker forekom mange at være meget eksotiske for 50 år siden, da ordet interdisciplinaritet – vist nok – blev smedet. Hvis man kun kan én disciplin – har én form for viden – så er man som en reparationshåndværker med kun ét stykke værktøj.«

Målrettet individualisering

Du er kritisk over forsøg på at ensliggøre skolerne, og fortæller for individuelt indrettede uddannelsessystemer. Men du fastholder også et dannelsesideal. Er der en modsigelse her?

»Jeg er sensitiv over for spørgsmålet. Jeg vil ikke sige: No problem! Jeg arbejder for en stærkere individualisering. Først og fremmest fordi det er min overbevisning, at mennesker har forskellige 'minds' og styrker og måske endog repræsenterer forskellige erkendelsestyper. Mennesker skal ikke undervises ud fra ét fast pensum, og deres præstationer skal ikke vurderes på samme måde. Denne tankegang kalder jeg for målrettet og kvalitativ individualisering. Og det er en revolutionær idé. Jeg er netop kommet fra Hongkong, hvor der er 40-50 elever i hver klasse – og tager man til det nordlige Kina, er der 50-60 i klasserne. Her ville idéen om individualisering sikkert forekomme bizar. Jeg har altid sagt: Folk bliver ikke individualiserede, fordi jeg eller endog filosofen John Dewey siger, at det skal de. Men computere vil gøre det muligt. Der er for eksempel ingen grund til, at vi to skal lære matematik på samme måde. Bare vi begge to kan komme til at forstå og lære at bruge matematikken.«

Du er meget kritisk over for enhedsskoler, men har også høje og universelle idealer om nødvendigheden af en fælles tilgang til fænomener som viden,

etik og æstetik. Kan dine teoretiske og praktiske bukser holde til denne spænding?

»Hvis jeg var en zar, ville jeg være tilhænger af et entydigt curriculum. Jeg tror ikke på eksistensen af mange forskellige curricula for deres egen skyld. Men i et så kompliceret land som USA med så dybe uenigheder om, hvad der skal læres, tror jeg ikke på enighed om ét curriculum. Et land som USA kunne sagtens have et halvt dusin forskellige veje at gå. Mit synspunkt er, at nogle bøger er vigtigere at læse end andre, og at de fleste i al hemmelighed mener det samme, ganske uafhængigt af deres erkendelsesteoretiske position.«

»Mennesket er den eneste skabning, der behøver opdragelse«, skriver Immanuel Kant for over 200 år siden i 'Om pædagogik', og fortsætter: »Mennesket kan kun blive til menneske gennem opdragelsen. Der er intet andet end det, som opdragelsen gør det til.« Kant forstår opdragelsen og dannelsen som antropologiske nødvendigheder. Er du enig?

»Jeg er mere enig end uenig med Kant. Det er interessant at tænke på, at det eneste et totalitært regime ønsker sig er, at mennesket skal opføre sig ordentligt. Det vil næppe mene, at det er en god idé at læse Kant, og hans bøger vil meget hurtigt blive brændt. Jeg ved ikke helt, hvor grænserne går for begrebet 'Bildung', men vi ved, at alle kulturer formidler normer, færdigheder og værdier videre til sine efterkommere. I min levetid er vi gået fra en forståelse af uddannelse som noget, der groft sagt foregår mellem 15 og 25 års-alderen til noget, der foregår hele livet.«

Viden for en bedre verden

En af nøglerne til din måde at tænke på synes at blive udtrykt i formuleringen, at vi ikke bare skal lære noget for at lære noget, men for at gøre verden til et bedre sted at leve. Samtidig skal vi frisætte menneskets potentialer. Besidder du en vision om det gode liv?

»Min vision er en 'rather standard' for en vestlig liberal person. Jeg er optaget af to ting: forståelse og forbedring. Forståelse drejer sig om evner. Vi kan ▶

I Howard Gardners dannelsestænkning er der plads til det unikke menneske. De menneskelige potentialer er ikke demokratisk fordelt, men alle må vi stræbe efter at forbedre os og stille vores evner i det godes tjeneste. Interview med den amerikanske udviklingspsykolog.

Howard Gardner



- sidde foran TV hele dagen og dovne – eller vi kan prøve på at komme til at forstå så meget som muligt om verden og formidle denne viden videre til vore børn. Jeg holder af at citere Platon, der siger, at formålet med uddannelse er, at få lyst til at gøre det, man skal. Det er svært at forstå, at nogen mennesker bare har lyst til at æde pommes frites og se TV. Forståelse er vigtig, men hvis man ikke bruger viden til at forsøge at forbedre verden, så har man ikke for tjent den plads, man optager på jorden.«

Men du taler ikke om menneskehedens selvbefrielse, som dele af oplysningsfilosofien og den kritiske teori gør. Er dit perspektiv mere pragmatisk?

»I den senere tid har jeg lagt mærke til, at der eksisterer mennesker, der gerne vil gøre en forskel og mennesker, for hvem begrebet forandring ikke engang eksisterer i et leksikon. Jeg har altid interesseret mig for folk, der gerne ville lave tingene om. Derfor interesserer jeg mig for kreativitet. Forskningen må være begrebslig og videnskabelig, men jeg vil gerne give den et skub i den rigtige retning. Og enhver, der har levet i det 20. århundrede, har god grund til at være bange for det, man ellers er alt for sikker på. Verden ændrer sig. Jeg var virkelig chokeret oven på 11. september, og det fik mig til at tænke efter en ekstra gang. Jeg foretrækker beskedenhed frem for selsikkerhed.«

Ingen faste ruter

Du er blevet verdensberømt for dine studier i de forskellige intelligenser, som du anser for at være potentialer. Men du siger også, at naturen ikke udstyrer os med komplette svar. Hvad betyder det? Venter de forskellige intelligenser ikke netop på os i naturen? Eller bliver de skabt i løbet af livet? Kort sagt hvad betyder det, at intelligenser er potentialer?

»Det er et filosofisk spørgsmål, og da jeg er empiriker, kan jeg kun svare på en empirisk facon. Jeg forstår ordet potentialer på to måder. Hvis der er tale om et generelt menneskeligt potentialer, som for eksempel kærlighed, vil ethvert menneske, som bliver op-

draget i normale omgivelser, komme til at vise kærlighed. Med mindre personen er meget afvigende. Men jeg er også meget interesseret i de menneskelige forskelle. For eksempel har du og jeg forskellige musikalske potentialer. Selv om vi vokser op i det samme samfund med den samme portion og type musik omkring os, så vil den ene af os blive meget mere musikalsk end den anden. Det er for mig den genetiske andel af vores potentialer. Du og jeg har ikke de samme biologiske forældre, så én af os har måske et meget større musikalsk potentialer end den anden. Men i begge tilfælde vil potentialer måske kun udfolde sig, hvis vi kommer i kontakt med musik. Hvad betyder det nu neurologisk? Jeg forestiller mig, at der hos de forskellige mennesker er særlige områder af hjernen, der er bestemt til at tage sig af musik, sprog etc. Og hos nogle af os udvikler disse forbindelser i hjernen sig hurtigere end hos andre. Og man kan sagtens anvende modeller fra dyreverdenen til at arbejde i denne sammenhæng.«

Afhænger det så primært af, hvordan du opdrages og uddannes, om dine potentialer kommer til at blomstre i fuldt flor, eller om de blokeres eller ødelægges?

»De samme oplevelser i den samme kultur kan føre forskellige mennesker til forskellige niveauer. På denne måde er neurologi meget kompliceret. Jeg kan være på et højere niveau end dig, hvis jeg vokser op i en kultur med et sæt af oplevelser – men hvis vi placerede os i en anden kultur med en anden forståelse af musik, så kunne det måske vise sig, at du var meget dygtigere end mig. Der er ikke en fast rute at følge.«

Forandringsparat?

Du kalder dit perspektiv for psyko-biologisk, men det forekommer mig også, at du er meget tværvidenskabelig, og at du for eksempel er meget interesseret i sociologi, kultur- og kunsthistorie. Kan du beskrive din egen metode? Er du en interdisciplinær 'madman'?

»Først meget sent begyndte jeg at studere interdisciplinært. Som barn læste jeg meget bredt og udisciplineret, fordi jeg kom fra en uuddannet familie. På universitetet fik jeg muligheden for enten at blive meget målrettet eller at sprede mit engagement – og jeg fandt det meget interessant at studere en række forskellige fag. Risikoen for en vis udisciplinerethed har altid været mit lod.«

Du skriver, at det ikke er tilstrækkeligt, at kunne håndtere og mestre forandringen for at blive et ideelt menneske. Hvorfor egentligt ikke? Hvordan ser du på tidsånden: vær fleksibel, forny dig, vær omstillingsparat ...?

»Indtil for nylig sad millioner af mennesker ikke foran en skærm hele dagen lang. Der var heller ikke mange, der oplevede, at det område, de arbejdede inden for, ændrede sig radikalt hele tiden. Men i dag er det nødvendigt at kunne lære at observere forandring og at bidrage til den. Du kan komme forandringen i møde eller afvise den. Du kan bidrage positivt eller negativt til den. Jeg er i gang med at arbejde med begrebet globalisering. En af mine idéer er, at du kan tænke godt eller dårligt om globaliseringen. Du kan også være enten pro-aktiv eller re-aktiv, du kan forudsige eller blokere globaliserings muligheder, eller du kan vente til du bliver fanget af den. I den vestlige verden må vi i det mindste forberede børnene til at være pro-aktive, så de ikke bliver kastet rundt af de teknologiske forandringer og de mange gensidigt sammenkoblede aktiviteter i samfundet.«

Den intellektuelles rolle

Har du en ambition om at ville udvikle en helt ny videnskab? Leder du efter et nyt navn, eller er du tilhænger af en ny form for arbejdsdeling mellem udviklingspsykologien, psykiologien, filosofien og sociologien?

»Som empiriker er jeg stadigvæk ladt tilbage med mine forsøg på at forklare, hvad jeg vil sige med mine redskaber fra biologien og psykologien. Man

må være ydmyg over for bevidstheden og de forskellige bevidsthedsniveauer. Med udgangspunkt i biologien og psykologien må man se, hvad man kan konstruere, så vi får en bedre forståelse af bevidstheden, end vi ellers ville få. Personligt ville jeg ikke finde det tilfredsstillende, at vi bare beskrev flere og flere oplevelser. Jeg er mere interesseret i mekanikken, mere en slags vestlig standard-videnskabsmand. Jeg tror, at hvis man vil forstå mig, må man se mig som én, der prøver at gøre to ting på samme tid. Jeg prøver at give et bredere syn på 'mind' og mentale kapaciteter, end de fleste andre psykologer gør, og det skyldes, at jeg kom til psykologien fra kunsten. Nej, ingen amerikansk psykolog har nogensinde skrevet om kunst – musik, maleri og drama. Meget af mit tidligere arbejde handlede om disse emner og ledte mig frem til teorien om de multiple intelligenser. Jeg var pianist. Eller en bedre beskrivelse: En slags musiker med en vis succes. På den anden side har jeg altid haft en drøm om at blive en offentlig intellektuel. Min helt, da jeg gik på college, var en mand, der hed Edwin Wilson, der var en stor stemme i den amerikanske debat, da jeg var ung. Han tjente penge på at skrive artikler og publicerede cirka 30 bøger. Jeg syntes, han var vidunderlig. Jeg havde ikke hans talent, men jeg beundrede ham.»

Betyder det, at du mener, at den intellektuelle har en forpligtelse til at blande sig, at skrive kritik og at være en politisk stemme?

»Det er selve definitionen på en intellektuel. En videnskabsmand har ingen større forpligtelse til at virke i offentligheden, men det har en intellektuel.«

Jeg har kun et spørgsmål her til sidst. Du skriver, at folk kan læse, men at de ikke gør det. Hvorfor ikke? Har du et enkelt svar, der beskriver de største forhindringer?

»I Amerika ser de fjernsyn. Der er anden mulig underholdning end fjernsyn, men fjernsyn er den største attraktionsfaktor. Jo mere fjernsyn du ser, jo mere trist bliver du. Det har min kollega Mihaly Csikszentmihalyis undersøgelser dokumenteret. Når jeg

siger, at folk ikke læser, ville en bedre formulering nok være, at folk ikke læser bøger længere. De læser selvfølgelig de tekster, de skal bruge for at passe deres arbejde, og de masturberer over alle de magasiner, de køber, og som øjnene hastigt glider ned over, men den koncentrerede læsning af en bog optager ikke radarskærmen længere, er jeg bange for. Det er en trist udvikling, for bogen er en verden, og man kan fare herligt vild i den.« ▲

Steen Nepper Larsen
Asterisk@dpu.dk

Howard Gardner

Født 1943. Professor i psykologi ved Harvard University, Boston USA. Han har bl.a. skrevet 'Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences' (1983) og 'Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century' (1999). På dansk foreligger bl.a. 'Disciplin og dannelse. Betydning af det sande, det smukke og det gode' (2001) – en oversættelse af 'The Disciplined Mind' (1999).

Sammen med professor Mihaly Csikszentmihalyi fra University of Chicago og Claremont Graduate University, professor William Damon fra Stanford University samt lektor Hans Henrik Knoop og lektor Ebbe Vestergaard, DPU, arbejder han pt. på et internationalt forskningsprojekt, kaldet 'The Good Work Project', der undersøger, hvorledes professionelle på alle niveauer kan komme til at udføre 'godt' arbejde. Den 31. januar 2002 var han hovedtaler på DPU's konference 'God ledelse og godt arbejde i forreste linie'. Gardner, Csikszentmihalyi og Damon har netop udgivet: 'Good Work. When Excellence and Ethics Meet' (2001).

Gardners kritik af forsimplede og uværdige forestillinger om den menneskelige intelligens og hans teori om menneskets multiple intelligenser har inspireret forskere overalt i verden. Gardner betegner sig selv som 'psykobiolog', og hans empirinære teori har et tværfagligt grundlag, trækkende på mindst udviklingspsykologi, neurobiologi, pædagogik, uddannelsesteori og kulturhistorie. Hertil kommer udvalgte drys sociologi, antropologi og filosofi.

Gardner, hvis slægt stammer fra Tyskland, er elev af psykoanalytikeren Erik H. Erikson, der var dansk født. Om ham fortæller Gardner: »Erikson var min lærer i de tidlige 60'ere og fik en enorm indflydelse på mig. Han var briljant. Han kom på universitetet og kom til at virke der, men var oprindelig maler. Han var en formidabel iagttager. Erikson var på mange måder skarpere end Freud.«

Interview: Filosofen Peter Kemp fastholder et normativt dannelsesbegreb og vil bruge de næste fem år på at give visionen om den kosmopolitiske verdensborger kød på kroppen.



FOTO: JAN BLIUS

Den virkelige dannelse er dannelsen til verdensborger

* »Alle pædagoger og lærere må affinde sig med, at verden er sårbar og dens overlevelse vores opgave«. Med disse ord pegede Peter Kemp i sin tiltrædelsestale som professor ved Danmarks Pædagogiske Universitet på, at dannelsen af verdensborgeren er en filosofisk og praktisk opgave for alle pædagogiske fag. Men hvad er det for en dannelse, som skal bringe os ud af vores forestilling om at være isolerede individer eller folkefærd og over i en identitet som kosmopolitiske verdensborgere?»

Paul Ricœur skriver i 'Oneself as Another' (1992), at menneskets identitet ikke blot kan tilskrives mennesket udefra og én gang for alle. Han pointerer, at mennesket ikke har en uforanderlig personlighedskerne, men at det ændrer sin identitet og fortælling om sig selv – sin narrative identitet – hele livet igennem. Kan dannelsesstanken forenes med en respekt for det unikke og ikke-udskiftelige menneskes egen fortælling?

»Individet skal ikke afskaffes, men individet skal forstås socialt og historisk. Derfor hænger min identitet i snævrere forstand sammen med udviklingen af identiteterne hos dem, jeg er sammen med. Dannelsesstanken kan i høj grad forenes med respekten for det unikke. Og det unikke er det, at den enkelte har sin egen livshistorie, og sit eget ansvar for sit liv. Men det unikke menneske er sammen med andre unikke mennesker. Den narrative identitet er ikke en isoleret historie. Menneskets selv er socialt.«

Det er ellers en normal forestilling, at man får fra taget sin egen historie, hvis man for eksempel skulle finde på at læse filosofi. Man synes rede til at forlade verden og at træde ind i abstraktionens og spekulations fængsel. Du leder Institut for pædagogisk filosofi: Er der her plads til den enkeltes erfaringer og livshistorie?

»Det håber jeg, der er. Som lærer skal man lægge ting frem og stå for noget, som eleverne og de studerende kan spille bold op ad. De skal have noget

modspil. Men samtidig skal institutionen respektere dem for de forskellige måder, de reagerer på. Kunsten at undervise drejer sig ikke kun om at få disciplineret folk forstået som den negative side af uddannelsen. Den positive side af uddannelsen består i, at mennesket skal blive et kulturelt væsen. Filosofen Immanuel Kant mente, at mennesket som udgangspunkt er et vildt dyr; men at det har mulighed for at blive fornuftigt. Mennesket må danne sig for virkelig at blive et menneskeligt væsen, som det er til at holde ud at være sammen med. Kulturen er den anden natur. Vi kan, som Kant og Hegel siger, udvikle vores første natur til kultur.«

Selvets forviklethed

»For at få en narrativ identitet kan jeg...ikke stille mig tilfreds med min egen livshistorie«, men må have blik for »min egen livshistories forviklethed med andres«, skriver du i bogen 'Praktisk visdom. Om Paul Ricœurs etik' (2001). Er det (ud)dannelsessystemernes ansvar, at disse forvikletheder understøttes?

»Alle ønsker at være enestående, men det er en illusion at tro, at vi ikke indgår i en fælles verden. Der skal ske forviklinger i en positiv forstand, der også giver plads til det enkelte menneskes bidrag. Megen pædagogik har opfattet dannelse som en individuel affære, hvor den enkelte skal trække det op af sit indre og blot have en anledning til at det vælder frem. Det betragter jeg som pædagogisk pietisme. Forestillingen om, at det hele er der i det indre, er en illusion. Det menneskelige selv er et socialt og historisk selv.«

Ricœur fastholder sprogets uomgængelighed. Det kan ikke reduceres til videnskab eller til nok så smukke portioner curricula i nok så formidable skoler og universiteter. Ricœur fremhæver også, at det menneskelige selv er et livslangt fortolkningsprojekt. Hvordan tænke og realisere dannelsen som en selv/ets hermeneutik?

»Inspireret af Ricœur vil jeg sige, at dannelsen hænger sammen med den påvirkning og formning af selvet, der sker, når selvet re-figureres. Denne refiguration kan ske, når den enkelte møder eller fortolker et værk. Jeg står ikke bare med og i min egen livshistorie, men ser den i lyset af modelhistorier. Den egentlige dannelse sker igennem den mimetiske og hermeneutiske proces. Den, der ser sig selv i det værk, der bliver lagt frem, ser sit eget liv igennem det – uden dog hermed at sige at man bliver identisk med det, der fremstilles i værket. Den egentlige dannelsesproces sker gennem sproget, og teksterne har en virkningshistorie. Refigurationen af selvet er den virkning, som værket har, når det bliver fortolket.«

At arve traditionen kritisk overskridende

Hvordan skal filosofien formidles på Danmarks Pædagogiske Universitet?

»Kulturen er udviklet af andre end os selv, og derfor kan vi slet ikke undvære filosofi og idéhistorie. For at få hånd om, hvad der sker, må vi gå tilbage til kulturens første tanker og skabe en linie fra Platon og Aristoteles til Kant og Hegel og frem til vore dage. På visse tidspunkter i historien er det lykkedes mennesker at formulere, hvad det er, der sker med os.«

Drejer det sig om at arve traditionen kritisk overskridende? Skal vi søge at bibringe verden en ny og uset fortolkning efter at have udvist respekt for traditionen?

»Man må søge at lægge en afstand til sin egen tid og til den evindelige kredsen omkring sig selv. Ved at gå tilbage i historien kan man måske lære at se problemerne i en mere enkel form. På den måde kan man komme til at forstå den virkningshistorie, der har fundet sted. Man lærer også at forstå sig selv og bliver bedre til at orientere sin handling efter denne indsigt.«

Hvordan tænke selv-ansvaret og etikken sammen ▶

- *med dannelsestanken? Er ansvaret intimt knyttet til dannelsestanken på den institution, du bestyrer? Eller er der tale om forskellige projekter?*

»Nej, dannelsen er jo netop det at få mere hold på den livshistorie, jeg er og har del i. Og dermed får jeg mere hold i min egen identitet. Hvis vi kunne skifte identitet fra det ene øjeblik til det andet, så var der ikke noget ansvar og ingen kontinuitet. Så ville det være muligt at sige: jeg har ikke noget ansvar, da jeg er en anden nu, end jeg var for fem minutter siden. For jeg hænger slet ikke sammen med mig selv tidligere. Men mennesket har en identitet, som det må forholde sig til. Det er jo muligt at sige: jeg har et andet synspunkt nu end tidligere. Som Aristoteles siger, kan vi ikke give ros og dadel til et væsen, der ikke hænger sammen. Vi udpeges som tilregnelige og tilskriver andre mennesker identitet, hele livet igennem. Det narrative og det hermeneutiske er forudsætninger for, at vi kan have ansvar. Menneskets narrative identitet er altid forviklet med andres liv.«

Kosmopolitisk dannelse

Er der forskel på uddannelse og dannelse?

»Ja. Uddannelse drejer sig om opøvelse af færdigheder, og den kan godt have en meget lav grad af dannelse. Selvom det at beskæftige sig med færdigheder også er noget dannende, er det vigtigt at fremhæve, at det at fylde bevidstheden med kompetencer og færdigheder er noget andet end at forstå sammenhængene i livet. Man kan godt tænke sig meget dannede mennesker, som næsten ikke har nogen uddannelse. De har en fornemmelse af, hvordan man skal leve sammen, og de har en sammenhæng i deres liv, også tidsligt, men de har ikke megen egentlig videnskabelig eller teknisk viden. Og omvendt kan man tænke sig højt teknisk-videnskabeligt uddannede mennesker, der ikke har ret megen dannelse.«

Frygter du, at dannelsen er ved at ryge ud af uddannelsen i dagens Danmark?

»Det er et problem, at den dannelse, vi har, er så lokal. Den risikerer at blive bornert og ende i nationalisme. Måske ikke så meget nationalisme i gammel forstand som en flugt tilbage til det lokale. Selv efter Brixtofte vil man have større respekt for lokalend for landspolitikerer. Jeg frygter en så indsnævret dannelse, at der slet ikke er noget kosmopolitisk i den. Det er det, der er den store fare – også internationalt. Amerikanerne isolerer sig, og hvis de ikke kan få lov til det, så fører de krig. Jeg sætter det som min opgave de sidste fem år, jeg har her, at prøve at udvikle en idé om, hvad egentlig verdensborgeren går ud på. Det er der, systemet har svigtet. Vi har kun givet folk sans for de lokale værdier. Folk kan jo ikke se noget i EU, og nationen kan de heller ikke se noget i, og derfor går de tilbage til det lokale.«

Ligger det inden for dit embedes pligt – dit 'officium' – og den filosofiske tradition, som du varetager, viderefører og nyfortolker, at forsvare et normativt dannelsesideal?

»Hele vores universitet er normativt. Al videnskab er normativ. Du kan ikke drive lægevidenskab og sige, at du ikke er interesseret i at helbrede folk. Du kan ikke drive retsvidenskab og samtidig sige, at du ikke er interesseret i retfærdighed. Det er mere prægnant end for noget andet universitet, at når man laver et pædagogisk universitet, så vil man fremme det gode liv i samfundet. Vi ønsker selvsagt at bidrage til en god dannelse og uddannelse. Vort fokus er normativt, og det drejer sig om hele uddannelses- og dannelsesprocessen.«

At gøre det universelle konkret

Lader det sig gøre at fastholde et substantielt dannelsesbegreb i et foranderligt og komplekst samfund?

»Jeg vil hellere argumentere for et dannelsesbegreb fyldt med indhold end for et substantielt. Det substantielle ligner forestillingen om noget, der blot foreligger. Taler man om substans taler man ofte om

en tvang til at tilslutte sig. Læs de her standardbøger – og så er alt i orden! Dannelsen skal have et indhold, men dette er ikke afgjort en gang for altid og for alle. Vingefanget i det må vi finde nogle begreber for. Det må gives konkret indhold i verdensborgeren. Hos Kant ses menneskeheden som en konkret republik. Men hans idé om verdensborgeren drejer sig kun og i såre negativ forstand om, at vi ikke slås. Men det hjælper jo som sagt ikke at sige, at vi bare skal holde op med at slås og blive pacifister. Vi er nødt til at sige, at vi har nogle konkrete problemer med forurening, terrorisme, kommunikationssystemerne, udvekslingerne mellem kulturerne, flygtningestrømmene etc. Dannelse er at kunne konkretisere det universelle. Og vi må søge at gøre det bedre end Kant gjorde det i sit skrift 'Den evige fred' i 1797. Men det universelle skal ikke substantialiseres til en færdig substans, som vi bare skal til at bo i.«

Er den idealistiske, tyske dannelsestænkning passé - eller tværtimod uomgængelig?

»Hvis dannelsestænkningen ser sig selv i modsætning til uddannelse, viden og kompetence, så er det betænkeligt. Det er også betænkeligt, hvis dannelsen opfattes alt for snævert. Men Oplysningstidens tanker om det universelle menneske er højaktuelle. I min tiltrædelsesforelæsning sagde jeg, at mit ideal er verdensborgeren, men tænkt langt mere konkret, end Kant forestillede sig. Han skrev jo kun, at vi ikke kan nøjes med folkeretten, og at vi må arbejde for, at vi kan lave krig på en civiliseret måde – hvordan man så end kan gøre det? Han sagde, at der skulle være fred mellem folkene, men i vore dage er det alt for lidt at tale om fred. I dag må vi også inddrage miljøspørgsmål, immigration og forskellige kulturers forhold til hinanden etc. Sådanne fænomener glider fuldstændig uden for Kants horisont. I dag må vi være kosmopolitiske. Miljøspørgsmål kendte Kant selvfølgelig slet ikke, og sammenstød med fremmede kulturer var heller ikke noget, man kendte til i Königsberg. Den virkelige dannelse er dannelsen til

verdensborger i en helt anden konkret forstand, end Oplysningstiden kunne forestille sig.«

En kanon for det gode liv?

Bladrer man i studieordningen for pædagogisk filosofi ser det ud som om uddannelsen har en kanon?

»Det er klart, at der skal være filosofihistorie, kendskab til de førende filosofiske og pædagogiske teorier – og til de øvrige videnskaber, vi har her på universitetet: sociologi, antropologi, psykologi etc. Og de studerende skal selvfølgelig kende til erkendelse, etik og æstetik. Det må være ambitionen at finde hovedretningerne, de bedste bøger og den bedste måde at læse dem på. Hvad angår etik mener jeg, at Ricœur er noget af det bedste – han er original og måske den største nulevende filosofihistoriske pædagog. Han er post-kantiansk aristoteliker med respekt for hegelianske formidlinger. Vi må vende tilbage til den praktiske visdom, for normerne og lovene har vist sig at være utilstrækkelige. Når reglerne viser sig at tjene det modsatte af det gode liv, så må man vende tilbage til visdommen og etikken.«

Skal arven fra dannelsesstænkningen opløses i og overskrides af en tale om kompetencer? Skal vi således hellere tale om etisk formuleringskompetence og om tværvideenskabelig kompetence end om dannelse (forstået som 'Bildung') – da der alligevel ikke længere kan tegnes eller øjnes forbilleder, som den endnu udannede må stræbe efter at spejle sig i og lære af?

»Selvom jeg selv har lanceret udtrykket 'etisk formuleringskompetence', er jeg bestemt ikke enig i, at dannelsen skal afskaffes eller afløses af talen om kompetencer. Det gælder, at vi på alle områder må have kompetencer. Etik er ikke bare et spørgsmål om at væve, men også et spørgsmål om at kunne formulere sig og erhverve sig en indsigt i tingene. Men det er ikke selve kompetencen, der udgør dannelsen. Dannelsen er det, som former personen og

fællesskabet. Og den får vi ikke bare via opøvelsen af færdigheder.«

Direktør Hans Siggaard Jensen fra Learning Lab Denmark siger, at kompetence er et spørgsmål om at kunne håndtere kompleksitet; og at vi ikke bør være så triste over dannelsesstankens og de snævre kvalifikationers forsvinden.

»Så taler han kun om en formel færdighed, og det er ikke tilstrækkeligt. Det drejer sig også om selvrefleksion og om et konkret fælles liv. Selvfølgelig er der færdigheder i det hele. Men du kan ikke forstå det hele ved blot at sige, at vi bare skal kunne det og det. Vi skal også kunne forstå det og ville det. Ellers bliver det ikke realiseret og vi bliver bare nogle maskiner. Så glemmer vi det afgørende, at vi lever under endelighedens vilkår. Mennesker er uerstattelige, tingene kan tabes osv. Hvis man kun tænker i kompetencer, så glemmer man etikken.«

Nu synes du at tale om personligheden og en række klassiske dyder. Prøver du at genopvække en aristotelisk og stoisk dydstænkning: 'Kend dig selv og Vær den du er'?

»Ja, det er rigtigt. Blot må dette personlige ikke opfattes som noget, der er løsrivet fra det sociale. På en vis måde må man fastholde dydstænkningen. Kompetence kan ikke være meget andet end en teknik. Når jeg taler om 'etisk formuleringskompetence', drejer det sig om en evne og en teknik til at kunne tale og argumentere om etik. Men den er aldrig tilstrækkelig og kan ikke stå alene. Du kan udmærket have en fantastisk udviklet etisk formuleringskompetence og være et rigtigt dumt svin, ikke!« ▲

Steen Nepper Larsen
Asterisk@dpu.dk

Peter Kemp

Født 1937. Teologisk kandidat fra Aarhus Universitet i 1964. Studieophold i Strassbourg, Paris, Heidelberg, München og Tübingen 1965-69. Dr. theol. fra Københavns Universitet 1973 på afhandlingen 'Théorie de l'Engagement', I-II (Paris), fil.dr. 1991 fra Göteborgs Universitet på afhandlingen 'Det Oersættlige, en teknologi-etik' (Stockholm). Fra 1972 lektor ved Filosofisk Institut på Københavns Universitet. Med til at stifte Filosofisk Forum i Kbh. i 1980. Fra 1989 docent på Filosofi på KU. Fra 1993 leder af Center for Etik og Ret tilknyttet Københavns Universitet. Fra januar 2001 leder af Institut for Pædagogisk Filosofi på Danmarks Pædagogiske Universitet – og fra d. 1. december 2001 professor samme sted.

Han har bl.a. skrevet 'Sprogets dimensioner' (Kbh. 1972), 'Engagementets poetik' (Kbh. 1974), 'Det uerstattelige. En teknologi-etik' (Kbh. 1991), 'Tid og fortælling. Introduktion til Paul Ricœur' (Kbh. 1995) og 'Praktisk visdom. Om Paul Ricœurs etik' (Kbh. 2001).

Kemp har introduceret flere generationer af danske læsere til fransk filosofi og udgivet bøger om bl.a. Sartre, Derrida og Levinas. Han er kongenial med sin franske læremester Paul Ricœur (f.1913), og som denne levende optaget af fænomenologi, hermeneutik og etik. Desuden er Kemp samfundsdebattør, og han deltager ofte i offentlige stridigheder om ældreomsorg, sundhedspolitik, bioetik, teknologi, Europa, stormagtspolitik og krig.

I sin tiltrædelsesforelæsning på DPU den 4. december 2001 talte Peter Kemp under overskriften: 'Efter World Trade Centers fald: Pædagogisk filosofi i en sårbar verden'. Forelæsningen kan findes på www.dpu.dk

Bevæbnet med lidt af arven fra Salmonsens, Kant, Humboldt og Hegel har forfatteren ladet sig friste til at forsøge at skitsere et aktuelt og normativt dannelsesbegreb.

Dannelse er mere end uddannelse

* Vi er aldrig ikke i en situation. Og set fra min position som universitetslærer på RUC og Handelshøjskolen handler dannelse om visdom og tænkning, om evnen til at udvikle nye begreber i en dialog med traditionen og om styrken til at sige nej, stillet over for uværdige opgaver og urimelige fordringer. Universitetets raison d'être er at gøde jorden for fremragende tænkning og for at danne de studerende til at stå på egne ben. Universitetet bør være bundsolidt, men også drilende og udfordrende. Universitetet bør være stedet for værdighed og visdom, for læreprocesser der åbner hidtil ukendte verdener og kvalificerer nysgerrigheden.

Jeg har altid elsket den smukke sætning om 'Dannelse' fra Salmonsens Leksikon fra 1916:

»Det er ikke Massen af, hvad et Menneske ved eller har lært, der bestemmer hans Dannelse, men den indre Bearbejdelse og Tilegnelse til en ejendommelig Livsfylde og selvstændig Dom.«

Dannelse drejer sig nemlig ikke blot om at fylde oktan-95-sociologi-blyfri eller diesel-pædagogik på tomme studenter-tanke eller om at skrive flotte og svære ord på tomme tavler. Med ordene 'ejendommelige', 'Livsfylde' og 'selvstændig Dom' entres et felt, hvor rene mål-middel-rationelle betragtninger altid vil være på vildspor og såre uvelkomne. Grundlæggende lader dannelse sig ikke operationalisere, måle eller planlægge. Den er principielt sat på fri fod, udleveret til den enkeltes selvdannende virksomhed, udfoldet i en stemt og frugtbar social sammenhæng, hvori der er højt til loftet. Nyttehensyn, taktiske kalkulationer og markedsorientering bør ikke være velkomne gæster eller hellige parametre for virket på universitetet.

I 1770'erne skrev Immanuel Kant: »Mennesket har brug for omsorg og dannelse. Dannelse indbefatter tugt og undervisning. Disse to ting behøver, så vidt vides, intet dyr«. Det vilde menneskedyr skal disciplineres og tugtes, og samtidig er det målet, at det ad åre lærer at blive frit og fornuftigt. I 1784 skrev han i den berømte tekst 'Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning?', at mennesket må træde ud af sin 'selvforskyldte umyndighed' og lære 'at bruge sin forstand uden andens ledelse'. Det må have mod til at blive oplyst.

Wilhelm von Humboldt, der blev 'fader' til Berlins universitet, skrev i 1793 fragmentet 'Teori om menneskets dannelse'. Heri står der at læse for den, der har lyst til at finde ud af, hvordan drømmene om at formgive mennesket tog sig ud for mere end 200 år siden:

»I centrum for alle særskilte former for virksomhed står nemlig det menneske, som uden nogen hensigt rettet mod noget enkeltstående, alene vil styrke og op-høje sin naturs kræfter, give sit væsen værdi og varighed.«

Og 14 år senere skrev G.W.F. Hegel nogle kryptiske, men tankevækkende ord i 'Åndens fænomenologi':

»Selvom fosteret vel kan siges i-sig-selv at være menneske, så er det ikke et

menneske for-sig-selv – det bliver det først, når det som dannet fornuft virkeliggør sig som menneske i-og-for-sig-selv.«

Den tyske idealisme drømte således om, at mennesket i en delikat blanding af tugt og frihed kunne blive et civiliseret og fornuftigt individ. Både Humboldt og Hegel lægger vægt på selvdannelse og på en livslang anden fødsel. Det er ikke tilstrækkeligt i-sig at være menneskenatur. Erobringen og mestringsen af livet er et for-sig-forhold, der må opøves i at have blik og respekt for det almene og ikke blot for det særskilte og det private. Og begge d'herrer pointerede, at det først var gennem sproget, at fornuften bliver levende i os. Alle tre filosoffer er sikre på, at menneskevæsenet har potentialer, der må sættes fri. Med en central formulering fra samtidens vokabular: Den 'første natur' må formes til en 'anden natur'.

Der er tørret mange tavler fri for kridt, gledet mange generationer gennem uddannelsesanstalterne og givet mange karakterer, siden disse ambitiøse og fordringsfulde ord tog form i Oplysningstidens årle ungdom. Men bevæbnet med lidt af arven fra Salmonsens, Kant, Humboldt og Hegel er det fristende at forsøge at skitsere et aktuelt og normativt dannelsesbegreb i form af 10 betragtninger.

1. *Dannelsen er uden faste forbilleder, men ikke uden substans*

På tysk hedder dannelse 'Bildung'. Det er et godt ord, for i hvilket billede og med hvilket forbillede skal vi dannes? Forbilleder har der været nok af gennem tiderne: Gud, fædreland, natur, samfundsmæssige behov og nytte. I dag må dannelsen give afkald på forbillederne, men ikke på at gengive dannelsen tyngde og substans. Enhver lærer må turde at være normativ. De studerende skal ikke give afkald på at tage livtag med fagets klassikere, og de bør ikke spises af med en oven blanding af korte uddrag og sekundærlitterær tyggemad.

2. *Dannelse er retten til at fordybe sig hele livet*

Staten ønsker at effektivisere: at opspeede studentergennemstrømningen og minimere uddannelsestiderne. Der er grund til at frygte, at dannelsen ryger ud af uddannelserne i denne tid. I liberalisternes hænder gøres vi alle til kræsne og kortsynede forbrugere, mens staten giver afkald på at have langsigtede og indholdsmæssige ambitioner. Staten synes at have tabt modet. Markedstænkningen breder sig overalt. I denne miserable tid må det være en menneskeret – i hvert fald på universitetet – at være både unyttig og langsom.

3. *Dannelse er magt- og sprogekritik*

Grimhed og letkøbthed må modarbejdes. Dannelse er at modstå magtens fristelser, men at være vild med at ville magte livet. Dannelse er at mærke, at sproget aldrig blot er et simpelt redskab. En hammer kan du lægge fra dig, men al-digt sproget.



Af cand.mag., ekstern lektor og kritiker Steen Nepper Larsen

4. Dannelse er at give afkald på forhastede faglige udløsninger

Forhastede faglige udløsninger ligner andre forhastede udløsninger. Giv dig tid. Læs hele, tykke bøger. Dvæl ved de svære tekster. Æd dem langsomt og ad flere gange. Og øv dig på at begå begavede fadermord i øjenhøjde og i fuld offentlighed – både på tekster, institutioner og hvis bølgerne går højt: på personer.

5. Dannelse er at tilegne sig det bedste af det, der er tænkt og skrevet

Enhver lærer må sørge for, at gryden med kendskabet til de bedste værker holdes i kog for enhver pris, lige gyldigt hvor upraktisk, krævende og ikke-journalistisk, dette arbejde så end vil tage sig ud for ufølsomme blikke. Som 19-25-årig bør man have fået en chance for at få åbnet øjnene for kulturens skatte, ellers har universitetet været en forgæves rejse i tomhed og strategi.

6. Dannelse er afkaldet på at blive gjort dum

Undlad at læse de anmassende ikke-aviser, der flyder overalt i togene og at tænde for de elendigste af de elendige TV-programmer. Hold nogle rigtige aviser og kræv at de bliver bedre. Vi må søge at leve livet, så det ikke bliver for grimt inden for sin endelige ramme. At vi gerne tror os hævet over dyreriget og holder af at leve i den anden natur er ingen garanti for klogskab og kvalitet.

7. Dannelse er at arve traditionen kritisk overskridende

Sproget er livgivende og ikke opfundet af dig eller mig. Det gemmer på meget, og vi var meget lidt uden det. Traditionen må oparbejdes læsende, skrivende og tænkende. Samtidig må der sprænges nye betydninger ind i sproget, og traditionen må sparkes kærligt i nakken, så hovederne ruller.

8. Dannelse er mere end uddannelse og kompetence

Kompetencer kan fixeres og måles. Uddannelser kan arrangeres og modulopbygges. Dannelsen kan absolut ingen af disse 'ting'. Dannelsen er ejendommelig, unik, overraskende og uforglemmelig – hvis den er noget værd.

9. Dannelse er mere end dannethed

Det er ikke tilstrækkeligt at kunne lire årstal og citater af sig i ét væk. Dannelse er agtelsen for sagen og ikke blot spejlingen af sig selv og nogle løse brokker i de andres øjne. Det dannede menneske har fået teksterne og tankerne ind under huden i egen afmålt aftapning. Størkner dannelsen, dør den. Selvet er altid også socialt og narrativt. Det skal fortælles igen og igen. Selvdannelsen flourer i åbenhed og tilblivelse, men uden sværds slag renoncerer hin enkelte aldrig på en vis portion kræsen- og stædighed. Dannelse er ikke taktisk tidsandspositionering.

10. Dannelse er mere end det blot private

Man må kunne se bort fra sig selv for at se noget overhovedet. Men selvtranscendens kan paradoksalt nok og i heldigste fald føre til selvvirkeliggørelse. Ulrich Beck skriver, at vejen ud af ensomhedens fængsel går gennem bøgernes dør. Det har han ikke uret i. ▲

Faglighed i saglighedens tjeneste

* Verden er fuld af faglige eksperter, der har svært ved at modstå fristelsen til blot at dyrke deres egen ekspertise. Mange af dem har aldrig lært andet, og derfor risikerer de at gå i enkeltfaglighedens fælde. Fælden hedder skyklapper. Skyklapper kender vi fra heste som de to stykker læder, der sidder på hovedtøjet ved siden af hestens øjne, som skal forhindre hesten i at se til siderne og lade sig forstyrre af omgivelserne. Mennesket er som bekendt ikke en hest. Men risikoen for, at eksperter tager de faglige skyklapper på og blot rider deres faglige kæpheste er overhængende. Det har docent, D. Phil. Hans Fink fra Institut for filosofi ved Aarhus Universitet peget på i sin forskning helt tilbage fra starten af 1980'erne. Hans hensigt har været og er fortsat at modvirke fagidioti i uddannelsessystemet. Det har resulteret i, at Hans Fink blev formand for universiteternes rektor-kollegiums udvalg, der skulle vurdere det hensigtsmæssige i at indføre et fælles filosofikummodul for alle kandidatuddannelser ved universiteterne. Udvalgsarbejdet førte frem til, at daværende Undervisningsminister Margrethe Vestager og rektorkollegiet indgik en aftale om, at alle universiteter senest 2004 skal have indført kurser i Fagets videnskabsteori.

»Jeg opfatter arbejdet i filosofikumudvalget som udtryk for en ambition om at modvirke fagidioti på universiteterne. I min forskning handler det om, at faglighed skal besinde sig på en rigere saglighed, og det er ikke blevet mindre aktuelt. Tværtimod«, siger Hans Fink.

Sag og fag

Hans Fink har snart 40 års jubilæum inden for filosofien. Også han er en slags ekspert. Hør lige her:

»Også jeg er belastet af min profession som filosof. Når vi nu skal tale om fag og sag, vil jeg gerne begynde med at undersøge begrebets historiske oprindelse og udvikling for at finde ud af, om jeg kan læse noget vigtigt ud af dette. Begrebet fag kommer af et ord, der oprindeligt betyder at fæste, og det er beslægtet med ordet føje og føje til og med ordet fuge

og at fuge nogle ting sammen. Overordnet kan man sige, at fag er en af flere adskilte, men alligevel forbundne sideordnede enheder. Vi kan ikke tale om fag, hvis der ikke er mange fag ved siden af hinanden. For eksempel kan man tale om, at en bygning har så og så mange fag, og at der er føjet så og så mange afsnit til. Eller se for eksempel min bogreol«, siger Hans Fink og vender sig mod væggen bag ham, der nærmest er tapetseret med bøger.

»Min reol har ligeså mange fag, som der er lodrette afsnit. Reolfagene er ligesom et selvstændigt afsnit ved siden af andre afsnit. Med mine eksempler vil jeg fremhæve, at fag altid har med en ordening af sagerne at gøre, og at sagerne er sat ind i en faglig sammenhæng med en bestemt pointe. Begrebet sag er beslægtet med ordet at søge. Selve ordet sag bruges egentlig først om en retssag, hvor det henviser til den sag, parterne strider om. Leder man læn- gere tilbage efter ordet søge, så viser det sig at være forbundet med et ord, man bruger om sporhunde. Det handler altså om at være på sporet af noget,« forklarer Hans Fink og sniffer og snøfter som en hund.

»Den sagligt nysgerrige snuser sig frem og er optaget af at spore sig ind på sagen. Det er svært, da der er et element af ubestemthed ved sagen. Vi ved endnu ikke helt, hvad sagen er, men vi ved, at det er den, vi er på jagt efter. Det er fagets opgave at være på jagt efter sagen,« siger Hans Fink.

Skolevisdom

Bagerfagets sag er at fremstille brød og andet bagværk. Lægefagets sag er at afhjælpe menneskers helbredsproblemer, og filosofifagets sag er at bidrage til at forstå, hvordan det hele hænger sammen. Sådan beskriver Hans Fink de faglige professioners besindelse på sagen.

»Man kan sagtens være optaget af sagen uden at have det som fag. Man kan leve for sagen uden at leve af den. Omvendt kan man blive træt af sit fag og leve af det uden at leve for det. Det sidste er meget

skidt for sagligheden. Sagen er fagets indholdsmæssige kerne og sociale eksistensberettigelse. Fagkyndighed er sagkyndighed eller ingenting, og faglighed skulle gerne sikre saglighed og sagligt rigtige løsninger. Sådan fungerer det ikke altid. Fagkyndighed kan have en tendens til at modvirke udviklingen af en rigere sagkyndighed. Fag i uddannelsessystemet leverer mange eksempler herpå«, siger Hans Fink.

»Ethvert fag må være båret af en vilje til saglighed, der også handler om at tænke udover livet i skolen eller den del af uddannelsessystemet, man nu er en del af. For mit eget fags vedkommende er det særligt vigtigt at holde sig sagen for øje, da filosofiprofessionen stort set fortsat er at undervise i faget. Fag som vidensområder kan gå i selvsving, forstene og blot opøve til skolevisdom. For at det ikke skal ske, må fagpersoner have en vilje til at undersøge, hvordan genstanden er uafhængig af personens forudfattede faglige forståelse heraf. Hvis denne vilje ikke er til stede får vi en sagblindhed. Det er ikke helt til at undgå. Fagfolk har en tendens til at pisse territorier af. Måske kunne man bringe mit synspunkt i forbindelse med filosofien Jürgen Habermas' opfattelse af den ideelle samtale: Det vil sige, at vi udmærket kan kende forskel på en samtale, hvor der drejer sig om at pisse territorier af, og så den samtale, hvor det drejer sig om at finde ud af, hvordan det forholder sig med sagen,« siger Hans Fink.

Faglighedens nødvendighed?

Hans Fink har kontonummer 343 på tredje sal på institut for filosofi. På en lang tom kontorgang sidder han side om side med sine kolleger. Her er stille. Her forskes. Jeg blev som førstegangsbesøgende lidt overrasket: Da jeg bankede på døren blev et kraftigt 'KOM IND!' til et lavmælt 'kom ind!'. Forklaringen og min overraskelse var, at – ligesom jeg skulle åbne to døre for at komme ind på kontoret – så skulle Hans Finks udråb også gennem de to døre. To-dørs-systemet er et levn fra gamle dage. Det skulle sikre ro til forskernes faglige fordybelse. Hans Fink holder da

Vore dages eksperter risikerer at blive fattige fagidioter, der ikke ser verden, men kun sit eget faglige billede af den. Svaret er dog ikke mindre faglighed, men bedre faglighed, og det er et spørgsmål om saglighed, mener docent, D.Phil Hans Fink.

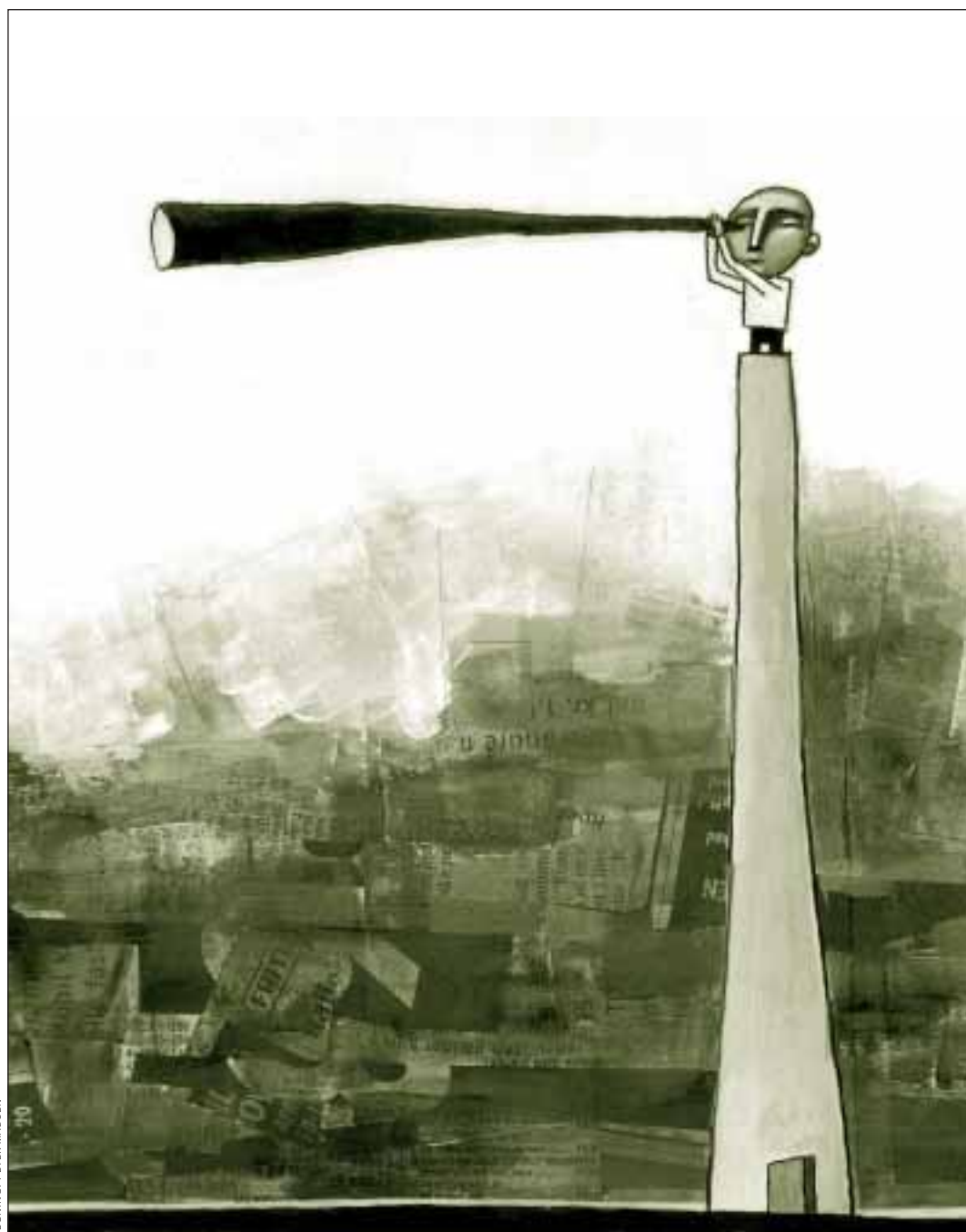
også fast i, at der fortsat skal undervises i fag, og at der for eksempel ikke skal stå dannelse på skoleskemaet i stedet for fag.

»Jeg er måske lidt gammeldags, men når jeg bringer begrebet saglighed på banen, så er det for at forbedre fagligheden. Ikke for at afskaffe den. Saglighedens punkt og pointe er at overskride en etableret faglighed i en bedre fagligheds tjeneste. Jeg mener, at fag – både som professioner og som fag i uddannelsessystemet – er kommet for at blive. Det er helt elementært, at alle ikke kan beskæftige sig med alting på en gang. Ikke engang filosoffer. En arbejdsdeling er nødvendig. Jeg deler ikke den unge Karl Marxs utopi om det kommunistiske samfund uden en arbejdsdeling. Jeg har et ønske om, at en arbejdsdeling skal være så fornuftig som mulig og gøre så lidt skade som muligt. Dannelsesbegrebet er for bredt til at organisere en tilegnelse af viden ud fra. Jeg prøver på at sige, at vi har brug for faglig specialisering. Det giver så fagkampe og rummer alle mulige faldgruber. Jeg tror ikke på, at man kan udrydde faldgruberne, men vi kan måske omgås dem bedre end vi gør«, siger Hans Fink.

Faglig besindelse

»Når fru Jensen ligger og græder i sygesengen og har ondt i livet, så kan det være hele livet hun har ondt i og ikke bare den del en specialiseret læge har forstand på. Selvfølgelig skal læger være specialiserede, men læger må besinde sig på, at de kan noget bestemt, og at deres specielle viden har en pris, der former sig som uvidenhed på mange andre områder. Risikoen – ikke alene for læger men for alle eksperter – er, at de kan komme til at tro, at skellet mellem humaniora, samfundsvidenskab og naturvidenskab går ned gennem mennesker. Men virkeligheden foreligger ikke opdelt i fag. Hvis vi havner i en sådan opfattelse, så har fagenes arbejdsdeling vundet over sagligheden«, siger Hans Fink

»Jeg går ind for en stærk sammenhæng mellem saglighed og faglighed. Jeg ser derfor gerne, at de ►



TEGNING: PETER MADSEN

- tværfaglige og fællesfaglige elementer i uddannelsessystemet bliver styrket. Samtidig vil jeg pointere, at jeg ikke taler for tværfaglighed som alternativ til enkeltfaglighed, men netop om tværfaglighed i en bedre fagligheds tjeneste. Jeg vil ikke fjerne faggrænser. Fagpersoners fag har relativ berettigelse, men netop kun relativ berettigelse. Det er fagpersoners besindelse herpå, der er vigtig,« siger Hans Fink og fortsætter:

»For at besinde sig har et fags udøvere brug for påmindelser om, at fagets sag kan ses fra flere sider. Kollegiale diskussioner på tværs af fag kan fungere som sådanne påmindelser, og måske også forbedre til nye fagdannelser, som de etablerede fag ikke har blik for. Vi kan ikke få den viden, vi har brug for uden en vis snæver faglighed. Det er klart. Men samtidig tror jeg, at det er indlysende for enhver, at vi har et problem med den måde fagpersoner og eksperter opfører sig på. Hovedproblemet er, hvordan vi ind sætter en vilje til kommunikation på tværs af fag. En vilje til overblik. Vi kan ikke undvære hverken faglig specialisering eller overblik, men vi står i en situation, hvor vi må ændre vores uddannelsessystem, så det i højere grad modvirker omkostningerne ved specialiseringen. Min skelen og interesse for en stærk sammenhæng mellem sag og fag er ikke en patentløsning på for eksempel at undgå omkostningerne ved specialisering. Jeg sætter snarere navn på et problem, men alene det, at være optaget af at der er et problem, er måske en del af løsningen.«

Sagen i centrum

Hans Fink er universitetsmand – og som sådan mest optaget af problemerne ved den faglige specialisering i universitetsregi. Han vil dog gerne give bud på, hvordan han mener, at de øvrige dele af uddannelsessystemet, folkeskolen og de gymnasiale uddannelser bør indrettes for, at livet uden for skolen – det han kalder det rigere livs krav – kan slå igennem og være med til at bestemme skolelivets og uddannelsernes krav.

»I folkeskolen handler det virkelig om at holde vandene åbne og ikke spærre eleven inde i det, der

lige nu er elevens umiddelbare talent. Lærerne skal kunne pege på en rigdom af faglige ting, der alle sagligt set er vigtige. Eleverne skal have en chance for at tænke på andre forhold, end dem de umiddelbart er interesseret i. Børn er ikke født med at vide, hvad de interesserer sig for. Det ved de først, når de får mulighed for at tage del i et stof formidlet af fagkyndige lærere. Men måske fylder fagkyndigheden for lidt, og det pædagogiske for meget i folkeskolen. Et motto, der hedder eleven i centrum svigter i hvert fald sagligheden. I stedet burde mottoet være sagen i centrum. Hvis lille Søren for eksempel kommer fra børnehaveklassen og siger ”jeg fungerer ikke så godt i spisesituationen”, så er der ikke alene gået pædagoglatin i skolen, men også i det sprog Søren får om sig selv. Det er da fornuftigt for pædagoger at fokusere på, hvad der sker i en spisesituation og selv have et begrebsapparat for det, men det er galt, hvis det begrebsapparat bliver dominerende. Så kan barnet jo ikke spise en ostemad, uden at det bliver et pædagogisk projekt. Hvis det sker, så er pædagogens faglighed løbet løbsk«, siger Hans Fink og fortsætter:

Faglig uddannelsesvang?

»Gymnasiet arver de problemer, folkeskolen har skabt. Fra mine samtaler med gymnasielærere er mit indtryk, at de får en stigende andel af elever, der ikke læser, skriver eller regner godt nok. Pointen er så, at gymnasiet selv bliver en del af problemet, hvis de begynder at lære dem at læse, skrive og regne godt nok. Gymnasiets eget problem er da nok også, at det er blevet til en uddannelse, der er kommet til at fylde for meget og påtage sig for meget, blandt andet fordi vi ikke har udviklet ordentlige alternativer til denne uddannelse. Alt for mange unge mennesker bliver på den måde tvunget til at tage en uddannelse, der har et almindende og et studieforberedende sigte. Men måske kan der ikke længere tages vare på de to hensyn i et sammenhængende gymnasieforb. Måske kommer for mange elever i sidste ende til kort overfor en bestemt type af studieforberedende skolekrav. Disse elever vil lide unødige ne-

Hans Fink

Docent, mag.art., D.Phil., Institut for filosofi ved Aarhus Universitet, forsker i moralfilosofi, samfundsfilosofi og politisk filosofi i et såvel naturfilosofisk som filosofihistorisk perspektiv.

derlag og blive en hæmsko for de elever, der mestrer de højeste faglige niveauer. Jeg er i tvivl, men jeg mener, at det sagligt set er dybere overvejelser værd, om vi har brug for så mange med netop den gymnasieuddannelse, vi byder de unge i dag.«

Practicisme og elfenbenstårne

»For universitetets vedkommende trænger arbejdsmarkedets krav sig på i den verserende diskussion om uddannelsernes relevans og professionsrettedhed. Mit synspunkt er, at det er et problem, hvis kandidater fra universitetet får fine eksaminer, men får et alt for alvorligt praksisshok i forhold til, hvordan faget faktisk udøves. Eller måske får kandidaterne slet ikke noget job, da virkeligheden kræver noget helt andet, end de krav man har lært at honorere som studerende. Hvis det er tilfældet, så er uddannelsen gået i fagligt selvsving, og havnet i en for ensidig teoretisk faglighed. Omvendt kan practicisme – sådan-har-vi-altid-gjort-det-her-agtigt – og arbejdsmarkedets faglighed også fylde for meget. Begge dele er usaglige.

Måske kan Dansk Industri godt sige, hvad det for eksempel er for en naturvidenskabelig faglighed arbejdsmarkedet har brug for lige nu. Men den naturvidenskab som Dansk Industri og resten af samfundet har brug for om en generation eller to, den skal grundlægges af nogen, som interesserer sig for noget som måske ikke kan bruges til noget som helst lige nu og her. Nye saglige tanker vil aldrig få en chance uden lønkamre, elfenbenstårne og reservater,« siger Hans Fink. ▲

Claus Holm
clho@dpu.dk

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



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

Fra september udbyder vi en ny masteruddannelse:
master i professionsuddannelse- og udvikling.

Vi arbejder også på at tilbyde tre nye kandidatuddannelser i pædagogisk antropologi, pædagogisk psykologi og generel pædagogik.

Vi holder tre informationsmøder hvor du kan høre mere om vores kandidat- og masteruddannelser:

13. maj kl. 16

- Festsalen, Emdrupvej 101, 2400 Kbh. NV

14. maj kl. 16

- Buchwaldsgade 35, 5000 Odense

15. maj kl. 16

- Engtoften 18, 8260 Viby J

Hvis du har spørgsmål om uddannelserne kan du også kontakte studiekontoret på telefon 3969 6633, eller skrive til: studiekontoret@dpu.dk.

Du kan læse mere om alle universitetets uddannelser på internettet: www.dpu.dk/uddannelser.



Børn og unge har et stort medieforbrug i fritiden. Det giver dem mange kompetencer. Men det er ikke altid, der er brug for dem i skolen. Måske fordi lærerne har svært ved at acceptere en rolle, hvor det ikke nødvendigvis er dem, der ved bedst. Men de nye medier gør det nødvendigt at tænke børn og skole på en anden måde, mener forskningsprogramleder og ph.d. Birgitte Holm Sørensen.

Læreren behøver ikke kunne alt

* En pige har dansk stil for. Det er et krav, at den er håndskrevet, siger læreren, men pigen kan næsten ikke få sig selv til det, for hun synes, at hendes stil bliver meget bedre, når hun laver den på computeren. Den bliver længere og bedre gennemarbejdet, og så kan hun også sætte billeder i, så den bliver mere spændende, argumenterer hun. Alligevel nægter læreren. Pigen ender alligevel med at aflevere et computerprint, for som hun siger til læreren: »Jeg kunne ikke nå at skrive den i hånden.«

Ifølge forskningsprogramleder og ph.d. Birgitte Holm Sørensen, Danmarks Pædagogiske Universitet, er ovenstående et eksempel på, at skolen ofte ikke udnytter elevernes kompetencer. Børn og unge har et stort medieforbrug i deres fritid, men som regel afstedkommer det først og fremmest bekymring, og der er en tendens til at betragte måden de bruger deres tid på som forfaldsformer af det børne- og ungdomsliv, de voksne selv levede: Når en 13-årig pige kan have gang i tv'et, stereoanlægget, computeren og tale i mobiltelefon på én gang er det så ikke bare for meget? Når hun absolut skal følge med i seks tv-serier pr. uge, men aldrig gider åbne en bog? Når hun ved alt om pop- og tv-stjerner, men ikke gider se fem minutter af TV-Avisen? Når hun gennemtrawler internettet for ligegyldigheder, men aldrig åbner en avis? Og når hun tilbringer det meste af fritiden siddende i stedet for at komme ud og røre sig.

Jo, måske. Voksengeneration skal i hvert fald ikke afholde sig fra at forholde sig kritisk til, hvad det er børn har gang i. Nyheder i aviser og tv er jo gode fælles og meget svært undværlige referencepunkter for interesserede samfundsborgere. Bogen er jo et fortræffeligt medie. Og udendørsleg giver jo både motion og røde kinder.

Men selvom det for både forældre og skole kan være svært at acceptere børnenes måde at bruge

deres fritid på, så må man erkende, at medierne er kommet for at blive, og det er i det faktum, man må tage sit udgangspunkt:

Kompetencer udgrænses

»Det er tit et problem, at skolen er gearet til en anden generation end den, der er i skolen i dag. Børn foretager sig noget helt andet og har et helt andet hverdagsliv end mange af lærerne forestiller sig. Mange børn fortæller, at når de benytter sig af digitale medier i undervisningen, så forudsætter lærerne tit, at de ikke kan noget, selvom de ofte er dygtigere. Det potentiale tænker man ikke ind og bruger i skolen«, siger Birgitte Holm Sørensen.

»Inden for medie og IT området har man hidtil haft en 'top/down-tænkning', hvor det gælder om at få noget teknologi ind allerførst, og det næste trin har så været at efteruddanne lærerne, og så har man regnet med, at det hele nok skulle komme. Men IT og medier har ikke nogen fremtrædende plads i skolen. Så vi står overfor en stor udfordring med den her generation børn, fordi de kan så meget, og de vil forlange at bruge de nye medier«, siger Birgitte Holm Sørensen.

»Fra lærerside må man lukke op for det potentiale, som børn kommer med. Man må opgive at vide mest i alle sammenhænge, og i stedet se på, hvilke kompetencer børnene har, og lade dem bruge dem. Det kan jo være lige meget, om læreren kan alt. Bare der er nogen i klassen, der kan de forskellige programmer. Læreren bliver så den, der skal sikre en dybde og faglighed i det som børnene laver, og han kan også stille nogle krav til, hvordan eleverne bruger medierne: Er et billede relevant her eller ville det ikke være bedre at bruge en tekst? Det er sådan noget, som lærerne kan stille sig både kritisk og hjælpende overfor«, siger hun.

Birgitte Holm Sørensen mener, at skolen ind imellem i stedet udgrænser de kompetencer, som eleverne har tilegnet sig på egen hånd.

»Nogle elever laver matematikopgaver i regneprogrammer og omsætter resultaterne til diagrammer, grafer osv. Men det er ikke altid de får lov til at aflevere sådan nogle opgaver til matematiklæreren. Han har bedt om, at opgaverne står i pæn orden på et stykke papir. Men i virkeligheden er det jo nogle omsætninger, der i meget højere grad sætter dem i stand til at forstå – ligesom man også omsætter til grafik i nyhedsmedierne, når ting skal forklares. Der udgrænser skolen nogle gange de kompetencer, som børnene tilegner sig selv i fritiden.«

Birgitte Holm Sørensen fremhæver, at selvom børn – især drenge – bruger meget tid på at spille computerspil, så bruger de også meget tid på skabende aktiviteter – for eksempel ved at komponere musik, arbejde med billedbehandling eller ligefrem lave hjemmesider i multimedieprogrammer, hvor de får mulighed for at tage stilling til, hvordan tekst, billede og lyd arbejder sammen i et udtryk:

Skab læringsnetværk

»Jeg talte med en dreng, der lavede en side om tortur og brugte sort og flammer som baggrund. Sort konnoterer jo døden, og flammer har også nogle konnotationer til død og ødelæggelse. De fornemmelser og kompetencer har nogle børn allerede udviklet. De kan godt forholde sig meget fintfølede og nuanceret til det, de vil udtrykke. Men i skolen er det hovedsageligt skriftligheden og mundtligheden man dyrker. Jeg synes, at man må lære at forholde sig til andre udtryksformer end verbalsproget. Det er ikke kun et spørgsmål om at lære ny teknologi, det handler også om at lære nye udtryksformer. De udtryksformer som børnene selv bringer ind i skolen og som i høj grad præger kulturen i dag«, siger hun.

Birgitte Holm Sørensen mener, at vi må holde op med at forestille os, at udviklingen sættes i gang oppefra, og at lærerne må erkende, at de slet ikke kan nå at sætte sig ind i IT i samme hastighed som eleverne. Lærerne må i stedet finde ud af, hvor det er deres kompetencer ligger. Som eksempel nævner hun en lærer, der havde lært sig at arbejde med et multimedieprogram til en multimedieproduktion,

de skulle lave i klassen. Selvom hun havde et godt forspring fra starten, kunne hun se, at eleverne hele tiden lærte sig nye ting, som hun ikke vidste noget om. En dag tog hun konsekvensen af det, og sagde til eleverne, at hun ikke kunne følge med, og at de alle – lærere og elever – i stedet blev nødt til at trække på hinandens kompetencer. Hendes rolle ville så blive at sikre fagligheden i projekterne:

»Det er stærkt af en lærer at sige, at alt hvad der er af kompetencer i klassen skal bruges. Men sådan tror jeg lærere må sige i dag. Når man taler med eleverne, så er der også nogen af dem, der oplever, at læreren trækker på dem. Men der er andre, der siger, at de gør klogest i at holde mund med, hvad de kan, for lærerne bliver så irriterede på demovre i skolen«, siger hun.

Birgitte Holm Sørensen mener ikke, at det truer lærernes autoritet, at de bliver nødt til at trække på elevernes kompetencer:

Tænk børn og skole på en anden måde

»Børn ved godt, at mange voksne ikke kan det samme, som de kan på det her område. Nogle af dem er jo også vant til at blive spurgt af forældrene. De synes ikke, at det er pinligt for lærerne, men de gider ikke at vente på, at lærerne skal blive gode nok. De vil bruges, så de vil gerne være med til at organisere arbejdet på en anden måde i klassen, og lade dem med kompetencer hjælpe dem uden. På fritidshjemmene hjælper de i høj grad hinanden og kigger hinanden over skuldrene. Så man må skabe grobund for nogle læringsnetværk børnene imellem«, siger Birgitte Holm Sørensen.

»Situationen kræver en helt anden måde at tænke børn på i dag. Og en helt anden måde at tænke børn på i skolen. Det er en stor udfordring til skolen i dag. For det, børn lægger vægt på i deres fritid og i deres brug af medier, er, at de gerne vil handle, at de vil være aktive, at de vil gøre noget selv og de vil gerne etablere nye sociale relationer og kommunikere. Det er derfor, projektarbejde har så stor interesse hos mange børn, for i arbejdet med projekter kan de være skabende, handlende, kommunikerende og tolkende. Det er vigtigt at udvikle projektarbejdsformer på baggrund af de aktivitetsformer, som børnene har i deres fritidsliv og videreføre dem i skolens

Birgitte Holm Sørensen

er forskningsprogramleder for DPU's forskningsprogram 'Medier og IT i læringsperspektiv'. Hun har bl.a. forsket i læreprocesser i relation til brugen af medier og IT samt i børn og unges brug af digitale medier i og udenfor skolen.

Hun har udgivet en lang række bøger på området. Bl.a.:

- Birgitte Holm Sørensen & Birgitte R. Olesen 2000: 'Børn i en digital kultur – forskningsperspektiver'. Gads Forlag
- Birgitte Holm Sørensen, Lone Audon og Birgitte R. Olesen 2001: 'Det hele kører parallelt'. Gads Forlag
- Birgitte Holm Sørensen (red.) 2001: 'Chat. Leg, identitet, socialitet og læring'. Gads Forlag

læreprocesser. Ifølge mange børn er der i mange timer reelt kun undervisning i et kvarter, fordi der er så meget ballade i timerne. Det fortæller noget om, at der er et eller andet helt galt. Derfor må man i højere grad se på, hvad børnene lægger vægt på og interesserer sig for«, siger hun.

»Der vil altid være nogen, der synes, at tingene var bedre, som de var. Og vi kan også være nostalgiske om nogle af de ting vi havde og havde stor glæde af, men det er bare nogle andre opvækstvilkår, børn har i dag. Og det skal skolen lære at forholde sig til«, siger Birgitte Holm Sørensen. ▲

Steen Bruun Jensen
sbj@dpu.dk

Der er tilsyneladende en rød tråd i mine mange års læsning – set i et lærings- og udviklingsperspektiv. Fra en skræk-pædagogik, styret af kæft, trit og retning-holdninger til børn, til skønlitterære og faglige bøger, der beskæftiger sig med demokrati og ligeværd uanset menneskers hudfarve, køn og sociale tilhørsforhold.

Fra Bastian til Bourdieu

* H.C. Andersen, 'Den store Bastian', Rudyard Kipling, Susi-bøgerne, Aksel Sandemose, Sigrid Undset, Hans Kirk, Erica Young, Louise Michel, Milan Kundera, Pierre Bourdieu, Simone de Beauvoir, Umberto Eco, Kerstin Ekman etc...

Der er mange, jeg ville have svært ved at undvære, men der er to bøger, som jeg på godt og ondt – efter nøje eftertanke – ikke ville have været foruden, henholdsvis 'Den store Bastian' og 'Sur la télévision' fra 1996 af Pierre Bourdieu (på dansk: 'Om TV – og journalistikkens magt').

Den første fordi dens billeder og budskaber står mejslet i hukommelsen efter mere end 50 år – den anden fordi det er en bog, der på usædvanlig vis forener en teoretisk analyse og et samfundsmæssigt engagement – og peger fremad.

Den store Bastian var for gårsdagens børn hvad Emma Gad har været for flere generationer af borgerskabets damer i.e. en introduktion i, hvordan 'man' bør opføre sig.

I disse tider med diskussioner om læring, kompetence, værdier, integration og værdier er 'Den Store Bastian' interessant læsning. Den blev skrevet i 1844 af den tyske læge Heinrich Hoffmann, som – da han ikke kunne finde en egnet billedbog som julegave til sin 3-årige søn – valgte selv at udarbejde en billedbog, som hurtigt blev udgivet, og allerede i 1847 udkom den for første gang på dansk.

Overordnet tema i bogen er, at man skal adlyde sin mor og far, herunder spise op, ikke være forfængelig, ikke rive vingerne af fluerne, ikke lege med tændstikker, ikke sutte på tommelfingeren, ikke være slikmundet, ikke vippe på stolen ved middagsbordet, ikke mobbe 'neger'-drengen. M.a.o. en række af de dyder, vi også i dag forsøger at indpode de små. Blot er pædagogikken en noget anden. Hvor vi i dag opererer med det kompetente barn, vi som forældre og pædagoger forhandler med, er tankegangen bag de malerisk illustrerede historier i 'Den store Bastian' nærmest hvad man kan kalde 'skræk-pædagogik'. Den kræsne dreng, som ikke spiser op, bliver langsomt tyndere og tyndere og ender med at dø. For den forfængelige pige, som ustandselig spejler sig og den onde dreng, som piner dyrene, går det også grueligt galt, og de tre drenge, som mobber den sorte dreng, bliver af Bastian puttet i blækhuset.

Værst for mig som 4-årig, var dog historien om pigen Jette, som trods sine forældres forbud, legede med tændstikker og endte med at brænde op:

*Ak ! hele Jette brændte op
Trods krig og jammerklage !
Af hoved, arme, ben og krop,
Af alt kun blev tilbage
En askebob ! Men kun de to
Små nyskelige røde sko
Ej ilden nænte tage.*

Et budskab til små piger om at holde sig i ro og ikke lege med ilden!

Der er tilsyneladende en rød tråd i mine mange års læsning – set i et lærings- og udviklingsperspektiv. Fra en skræk-pædagogik, styret af kæft, trit og retning-holdninger til børn, til skønlitterære og faglige bøger, der beskæftiger sig med demokrati og ligeværd uanset menneskers hudfarve, køn og sociale tilhørsforhold.

Og her kommer medierne ind. Medierne indgår i dag i hverdagens ritualer og rutiner. De giver os underholdning, fortællinger, informationer, og ikke mindst sætter de – især tv – som er det mest anvendte medie, dagsordenen for, hvilke temaer, der er aktuelle her og nu. Medierne synliggør visse dele af den store og lille verden og usynliggør andre og store dele af verden i scenarier, som ofte gør os bange, for bange til at handle, selv mange af os bilder os ind, at vi er mediekompetente og lever i det bedste af alle videnssamfund. Ganske vist er der sjældent tale om de direkte løftede pegefingre som i 'Den store Bastian', men snarere om mere eller mindre sofistikerede former for fortællinger, hvor vi foran skærmen kommer til at tænke: »Det kunne også ske for mig, hvis ...«

Derfor har Bourdieus lille røde 'Sur la télévision' været min yndlingsbog siden den udkom i 1996.

Heri kritiserer Bourdieu massemedierne, især tv, for at fokusere på det populistiske og overfladiske og han er kritisk overfor kommercialiseringen af medierne – en kritik han skærpede med årene, selv om han helt fra sin tidlige forskning stod på de svages side. Som bekendt opererer han med en opdeling af samfundet i felter, og både i 'Sur la télévision' og i 'Contre-feux' fra 1998 giver han udtryk for bekymring for, at det økonomiske felts logik i stigende grad strømmer ind på samfundets øvrige felter, bl.a. videnskab og journalistik.

Bourdieu peger på fjernsynets seertællinger som et centralt problem, fordi der med den stadige fokusering på, hvor mange der har set et tv-program bliver tale om, hvad han kalder 'seertallets tvang', hvorved det – uanset der er tale om kommercielle eller public service-kanaler bliver et spørgsmål om afsætning – at det, der kan afsættes godt, nødvendigvis er godt. Det bliver m.a.o. markedets logik, der bliver styrende, hvorved det bliver hastighed fremfor analyse og tankevirksomhed, som præger det journalistiske felt inden for fjernsynet. Der bliver tale om 'øjeblikksforestillinger om verden'. Det paradoksale er så, at med den stadig større konkurrence mellem forskellige aviser og forskellige tv-kanaler, sker der ikke det, som mange havde forventet, nemlig at konkurrence skaber originalitet og forskellighed men snarere, at konkurrencen fremmer ensartethed, uniformitet. (Det fænomen, som tidligere er blevet kaldt 'det laveste fællesnævners princip').

I forlængelse heraf peger Bourdieu på det fænomen, at her og nu-tankegangen i medierne bl.a. kommer til udtryk ved, at hvis en avis eller en tv-station har en sensation, føler de andre aviser og tv-kanaler, at de også bør dække den. Resultatet bliver dermed ofte, at alle aviser stort set har identiske forsidesartikler, og at tv-nyheder har de samme 'scoops', indtil en ny begivenhed næste dag defineres som en sensation.

I Danmark – et lille område, hvor det ofte skorter på sensationer – har der i



Af forskningslektor, dr.pæd. Birgitte Tufte, Danmarks Pædagogiske Universitet

den senere tid været 'gode' sensationer, som er blevet personificerede, idet fortællinger om mennesker, som læserne/seerne kan identificere sig med – enten ved at elske eller hade dem – altid er godt stof. Her tænkes bl.a. på fortællingerne om Prins Henrik, Peter Brixtofte og Amdi Petersen.

En vigtig analytisk pointe hos Bourdieu er, at det journalistiske felt – ligesom det politiske og økonomiske felt – og meget mere end det videnskabelige, kunstneriske eller litterære, ja sågar mere end det juridiske felt – er underlagt markedets kræfter, direkte gennem abonnenter og indirekte gennem seertal, som det allerede er nævnt.

'Sur la télévision' er enestående derved, at den kombinerer en videnskabelig tilgang med en samfundsmæssig tilgang, at den m.a.o. har såvel et analytisk som et kritisk perspektiv. Her taler sociologen Pierre Bourdieu ud fra nogle af de teoretiske begreber, han har beskrevet og anvendt i andre af sine værker. Det kritiske perspektiv er baseret på den grundige videnskabelige analyse. Dermed skriver bogen sig ind i en fransk tradition, hvor intellektuelle definerer sig selv som ansvarlige og engagerede i samfundsmæssige problemstillinger, i dette tilfælde tv.

Den danske oversættelse af bogen har en efterskrift af Pierre Bourdieu, skrevet efter bogens modtagelse i Frankrig. Der var heftige reaktioner på bogen fra journalister og lederskribenter. Han undrer sig over det, men forklarer reaktionerne på følgende måde:

»Det kan kun skyldes at de (journalisterne) på trods af mine forhåndsmentier har følt de stod for skud«.

Desværre ser det ud til, at de journalister, som har kritiseret bogen, netop er faldet i den grøft, som Bourdieu advarer imod, nemlig at ansøge fænomener som enten sorte eller hvide. I deres kritik af bogen ser de tilsyneladende kun Bourdieus kritik af journaliststanden ikke hans forsøg på at forklare – via analysen – de mekanismer, der er bestemmende for, at det journalistiske felt ser ud som det gør i dag.

I den lille røde bog om fjernsynet har Bourdieu som i mange andre af sine analyser formålet – i komprimeret form – at analysere relationen mellem et område og dets personers socioøkonomiske placering i samfundet og disses værdier og livsstil – med en pen, der med årene blev stadig mere kritisk. Og derfor er det ærgerligt, at der ikke kommer mere fra hans skrivebord... ▲

Nye bøger modtaget på redaktionen

Kommunikative kompetencer – småbørn med tale- og sprogvanskeligheder.

Marianne Sommer
Danmarks Pædagogiske Universitet

Turnuslægers praksislæring

Martin Bayer, Ann-Helen Henriksen,
Kristian Larsen, Charlotte Ringsted
H:S Postgraduate, Medicinske Institut

Børn og opmærksomhed – om opmærksomhedens psykologi og pædagogik

Mogens Hansen
Gyldendal

Leg, læring og kreativitet

Hans Henrik Knoop
Aschehoug

Sprog, holdning og etnisk identitet

Uffe Ladegaard
Odense Universitetsforlag

Skolen – en moderne ledet virksomhed

Inger Wahlström
Dafolo

Skilsmisse, børn og nye parforhold

Anna Husum
Gyldendal

Når det almindelige bliver ualmindeligt vigtigt – en bog om børn med traumer

Marianne Lauritzen (red.)
Stinne Marie Nørregaard (red.)
Specialpædagogisk forlag

De lærende lærere. Skole og kvalitetsudvikling i det moderne samfund

Mai-Britt Herløv Petersen
Krogsh Forlag

Learning and child development

Marianne Hedegaard
Århus Universitetsforlag

Learning in classrooms

Marianne Hedegaard
Århus Universitetsforlag

Hvis er barnet ?

En antologi om opdragelse.

Spæt Henriksen (red.)
Annette Daugaard Bentzen (red.)
Børn & Unge

Grobund for læring. Pædagogik og undervisning i førskoletiden.

Ingrid Pramling Samuelsson, Sonja Sheridan
Gyldendal

Et barneperspektiv. Forstå det lille barns verden med video.

Ingrid Pramling Samuelsson, Marita Lindahl
Gyldendal

Learning for democratic citizenship

Ove Korsgaard, Shirley Walters,
Randi Andersen
Danmarks Pædagogiske Universitet

Coaching – læring og udvikling

Reinhard Stelter (red.)
Psykologisk Forlag A/S

Praktiker-Forskeren – udvikling af teori fra praksis

Peter Jarvis
Alinea

Ud med Skolen! ... i det grønne klasseværelse

Ulla-Britt Sabroe, Per Johnsen
Alinea

Udspil om læring i arbejdslivet

Knud Illeris (red.)
Samfundslitteratur

Kompetence og pædagogisk design

Bente Jensen
Gyldendal Uddannelse

Den retlige dimension i pædagogikken

Leif Hermann
Frydenlund

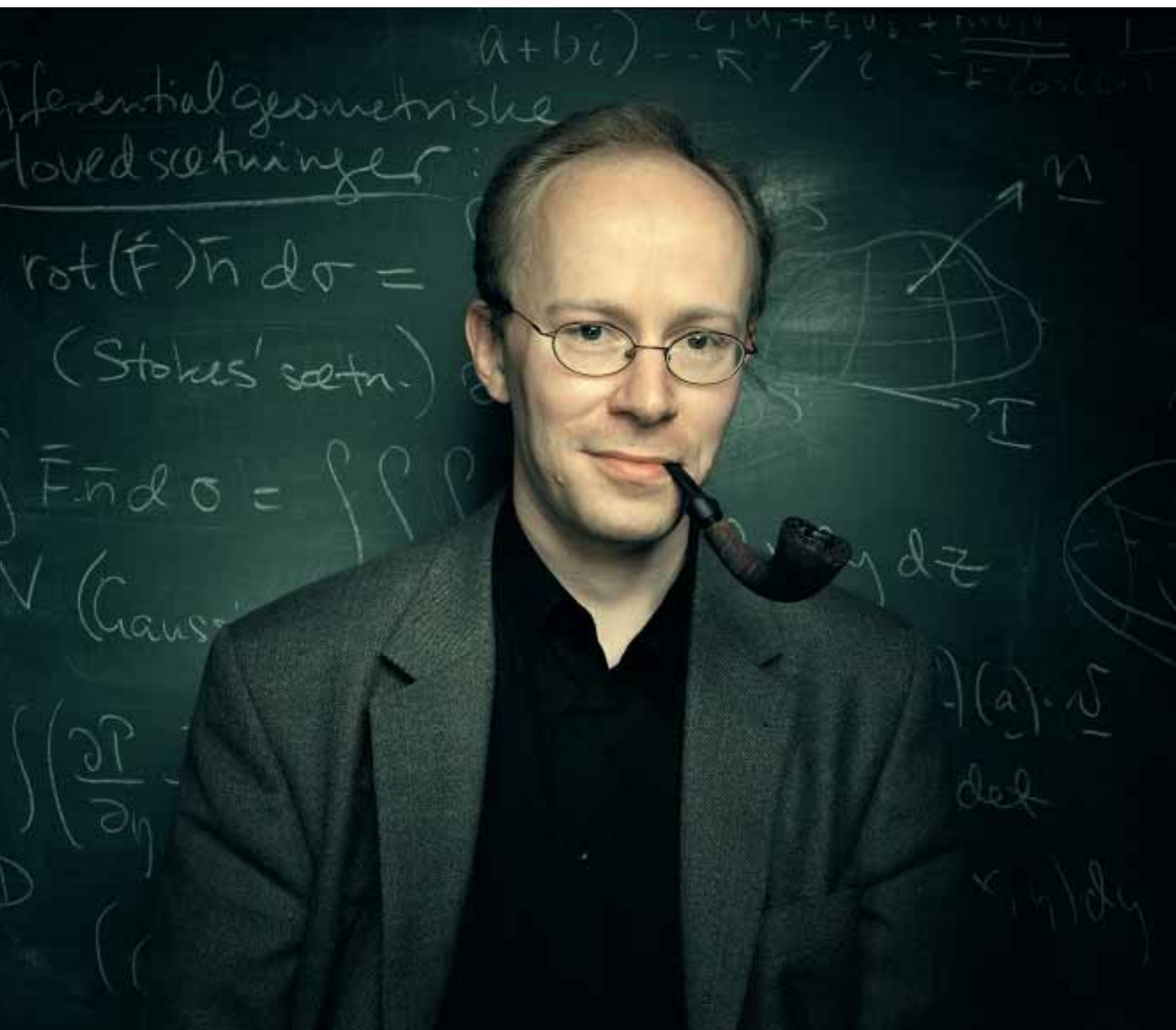
Skrive og samtale - respond-grupper som læringsfællesskab

Torlaug Læ, Kensingard Hoel
Klim

Specialundervisning i læsning

Erik Arendal, Dorthe Haven,
Mogens Jansen, Lis Pøhler
Krogsh Forlag

Folkeskolelærernes matematikundskaber er for ringe. Lektor Carl Winsløw forklarer, hvorfor der er behov for at nytænke en matematisk kernefaglighed i læreruddannelsen og i folkeskolen.



Uspiselig matematik

* Kernefaglighed er et helt aktuelt projekt, der går ud på at udfordre fagene – det gælder især videnskabsfagene og undervisningsfagene – til at tage stilling til, hvilken kerne af umistelige værdier, der så at sige konstituerer faget og uden hvilken faget ville gå i opløsning og være ude af stand til at bevare identiteten som et afgrænset fagområde, et fag. Og derved miste sin kraft til at bidrage til de kompetencer, vi har brug for i samfundet. Sådan står der i Undervisningsministeriets Uddannelsesredegørelse 2000, og ifølge lektor Carl Winsløw er faget matematik i folkeskolen særligt udfordret. »Jeg har en god historie, der giver et billede af, hvor grelt jeg mener, at det står til med læreruddannelsen i matematik og matematikundervisningen i den danske folkeskole: Der var en gang en fattig mand, der bad sin kone om at tilberede ham en ret, som ofte blev sat på bordet hos en rig mand. Rygtet ville vide, at retten var utrolig delikat. Den lydige hustru gik straks i gang, skaffede opskriften, men opdagede hurtigt, at hun ikke havde penge nok til de luksuriøse ingredienser. I stedet fandt hun frem til billigere erstatninger for disse ingredienser. Hun fik lavet retten til sin mand, der smagte på den. Han fandt den nærmest uspiselig, og undrede sig såre over, hvordan den rige mand kunne sætte så stor pris på retten. Min analogi til historien er simpel: Hvis vi fjerner matematikkens 'dyre' ingredienser, altså de 'svære' begreber og begrebssammenhænge, fra matematikundervisningen, så ender vi med et fag, som eleverne oplever som tørt og smagløst. Desværre er det ikke kun teori, men situationen mange steder i dag. Lærerne mangler for ofte den viden, der skal gøre faget levende og smagfuldt,« siger Carl Winsløw.

Matematiklærere på børneniveau

Hvilke 'hovedingredienser' mener du matematiklærere mangler?

»Sådan som læreruddannelsen er skruet sammen i dag, får lærerne først og fremmest nogle almene pædagogiske kvalifikationer. Det er i sig selv godt.

Men den kommende matematiklærer kommer til at mangle noget, da læreruddannelsen i matematik ikke giver lærerne et overblik og en forståelse af faget som et sammenhængende hele. Konsekvensen heraf er, at de heller ikke får reel fagdidaktisk indsigt. Lærerstudierende i matematik bliver kun introduceret til spredte faglige elementer, der ikke hænger tilstrækkeligt sammen. Og hvad værre er: De lærerstudierende bliver kun stillet overfor kravet om at beherske disse faglige elementer på et elementært niveau. Ikke på et voksniveau. Det lave niveau er en konsekvens af den herskende opfattelse af, at det faglige indhold i læreruddannelsen skal svare til det indhold, der indgår i undervisningen i folkeskolen. Jeg er stærkt uenig. Lad mig bruge endnu en analogi: Hvis man skal undervise i fremmedsprog på indledende trin, er det naturligvis målet, at læreren behersker sproget flydende. Tilsvarende mener jeg, at ambitionen må være, at den færdiguddannede lærer behersker matematik på et langt højere niveau, end det niveau som eleverne skal nå. En god matematiklærer har en mere komprimeret og moden forståelse af matematik. Han skal derfor udføre det næsten perverse didaktiske arbejde, det er at arbejde sin viden baglæns fra sin modne forståelse til elevernes vordende forståelse af matematik. En matematiklærer i folkeskolen skal have et stort fagligt overskud for at kunne give en sammenhængende undervisning – også på de elementære niveauer. Man må indse behovet for en matematiklæreruddannelse, der giver et sådant overskud. Betale hvad den koster. Det vil tiltrække de rigtige studerende til uddannelsen. Det vil betyde, at læreren med linjefag i matematik ikke skal klamre sig så kraftigt til lærervejledninger og lærebøger, og det vil også give dygtigere elever.«

Fattig talforståelse

Kan du give eksempler på, hvor det særligt halter med matematiklærernes viden?

»Det halter ofte med lærernes talforståelse. Tal er

jo ikke blot tal. Vi har de naturlige tal – 1,2,3,4 og så videre – som er en del af de *rationale* tal, det vil sige tal man kan skrive op som brøker, for eksempel X . De rationale tal er igen en del af de reelle tal, der meget groft sagt er alle decimaltal eller alle punkter på tallinjen – få lærere kan faktisk sige mere end dette om, hvad de reelle tal er. Det kniber derfor også gevaldigt med at svare på spørgsmål om sammenhænge mellem taltyperne. Det er for eksempel svært at få svar på, om der er reelle tal, som ikke er rationale? Eller hvordan brøker, decimaltal og punkter på tallinjer hænger sammen. Disse spørgsmål trækker lange spor tilbage i matematikkens og filosofiens historie. Det er ikke spor elementært. Men ►

Tidligere læreruddannelse i matematik

- Matematik obligatorisk fag for alle lærerstudierende. Faget fyldte 0,17 årsværk ud af et fireårigt forløb.
- Matematik også et muligt linjefag, der fyldte 0,60 årsværk ud af et fireårigt forløb.
- Det maksimalt mulige antal årsværk 0,77 ud af et fireårigt forløb.

Nuværende læreruddannelse (efter 1997-reformen)

- Obligatorisk at vælge mellem matematik eller dansk som linjefag.
- Linjefaget matematik fylder 0,70 årsværk ud af et fireårigt forløb.

Cirka 70 % af de lærerstudierende vælger dansk som obligatorisk linjefag.

Cirka 30 % vælger matematik som obligatorisk linjefag.

KILDE: Undervisningsministeriet.

- det er vigtigt, at en matematiklærer ikke alene kan forstå forskelle og sammenhænge mellem typer af tal, men også kan gøre tallenes verden levende for elever i folkeskolen. Tallære i folkeskolen bør være mere end købmandsregning og den enkelte elevs subjektive forestillinger om, hvad tal er.«

Hvorfor er det så vigtigt?

»Fordi de ellers går glip af en central form for menneskelig tankevirksomhed, og fordi de ellers får et fattigt sprog om verden. Matematikkens funktion er blandt andet at levere beskrivelser af verden, der gør, at vi kan orientere os i dens målelige sider. En elementær matematisk beskrivelse er at tælle og sammenligne afgrænsede fænomener i verden. Her kan man bruge naturlige tal og brøker. Men lige så snart det drejer sig om for eksempel bevægelse, rum, tid og den slags, så har vi brug for tal, der kan beskrive et kontinuum. Her træder de reelle tal ind i billedet. Jeg tror, at det i en eller anden forstand er et grundlæggende træk ved den menneskelige forestillings-evne, at vi ikke bare kan forestille os et begrænset antal objekter. Vi kan også tænke – eller måske snarere dagdrømme – om det uendelige. Matematikkens styrke er her, at den gør det muligt at udfolde denne menneskelige forestillingsevne i mere eksakte beskrivelser ved brug af talbegrebet. Men de fleste matematiklærere kommer slet ikke i nærheden af sådanne interessante forklaringer. Konsekvensen er, at eleverne oplever faget som middelmådt og fantasiforladt.«

Statusfag

Hvordan forklarer du, at læreruddannelsen i matematik er havnet på et for lavt niveau?

»Læreruddannelsen har knyttet sig så krampagtigt til praksis i folkeskolen, hvor det for tiden mest drejer sig om at kunne anvende matematik i den helt nære hverdag. For tiden betyder det, at de fleste elever vil ende med at have haft en matematikundervisning op til niende klasse, der alene består i intuitive og praktiske sider af geometri og tallære. Det er spredt fægtning på et lavt niveau og ikke matematik

som fag i sin helhed. Anden del af min forklaring er mere tabu, og den handler om, at der fortsat ikke er sket en officiel og central anerkendelse af, at faget er vigtigt og krævende i et omfang, der gør en særbehandling nødvendig. I specielt Frankrig og de Østasiatiske lande er det helt anderledes. En sammenligning med disse lande tyder på, at den nævnte mangel på anerkendelse medvirker til, at vi har rekrutteringsproblemer til læreruddannelsen i matematik. Jeg mener, at man fra statens side bør anerkende, at en ordentlig læreruddannelse i matematik er krævende og relativt dyrt at lave – ligesom en delikat middagsret. Det politiske mål med reformen af læreruddannelsen i 1997 var at styrke fagligheden. Det lykkedes ikke. Resultatet blev et linjefag i matematik med endnu færre timer end før, og en total mangel på nytænkning og faglige ambitioner. Fra politisk side ville man have den dyre og delikate ret, men man havde ikke viljen til at sikre sig – og betale for – de dyre ingredienser, da det kom til stykket.«

Frygt og mod

Hvad skal der til for at styrke fagligheden i matematiklæreruddannelsen?

»I øjeblikket sidder der en arbejdsgruppe under Undervisningsministeriet, der beskæftiger sig med forbindelsen mellem matematikkompetencer og matematikfagligt stof. De har ikke helt afsluttet deres arbejde, men dog udgivet nogle officielle notater. I et af dem taler gruppen om fagligt indhold. Det kategoriserer gruppen i nogle få generelle emner, fordi arbejdsgruppen med slet skjult væmmelse gerne vil undgå, hvad de kalder »en uhensigtsmæssig overdetaljering, som let kan føre til, at opmærksomheden rettes mod tilstedeværelsen eller fraværet af enkeltpunkter, en pensumliste«. Jeg mener, at arbejdsgruppen på dette punkt udtrykker en overdreven frygt for myten om en tid, hvor al faglig tænkning om undervisning gik ud på, at etablere pensumlister over ting, der skulle nås. Frygten fører let til, at man går i den anden grøft, hvor man alene taler om generelle kompetencer og emner, som kan dyrkes ud

Carl Winsløw

er lektor ved Forskningsenhed for matematikkens didaktik under Institut for Curriculumforskning. Hans forskning baserer sig ofte på sprogteoretiske metoder og synsvinkler, og drejer sig bl.a. om internationale komparative studier af matematikundervisning på sekundært niveau, om brugen af computeralgebrasystemer i tertiær matematikundervisning, og om filosofiske aspekter af matematiktiltagelse.

Han har ledet udviklingen af den nye cand.pæd.-uddannelse i didaktik mshp. matematik.

fra et meget løsrevet og elementært fagligt indhold. Jeg er bekymret for, at vi bliver ved at definere undervisningens mål ud fra nogle abstrakte idealforestillinger. Kompetencer og indhold er ikke til at skulle ad. Jeg mener, at vi skal forfølge forestillingen om en kernefaglighed. Vi er nødt til at tale fagligt indhold og faglige mål som en forudsætning for at tale om kompetencer, der jo er sådan noget abstrakt noget inde i det enkelte menneskes hoved. Faglige mål og præstationer er derimod objektive og målbare. Jeg efterlyser politisk mod til at styrke fagligheden i matematiklæreruddannelsen. Både i læreruddannelsen og folkeskolen må vi være modige nok til satse på et bestemt fagligt indhold i matematik. Hvis matematik som oplevelsesrum og som basis for samfundsnyttig virksomhed ikke skal være for de få udvalgte, så er idéen om kernefaglighed ikke en frivillig sag, men en nødvendig sag.« ▲

Claus Holm
clho@dpu.dk

Aldrig har forældre og børn befundet sig så meget tid væk fra hjemmet. Og samtidig er hjemmet blevet mere og mere helligt. Hvordan hænger det sammen, og kan man føle sig hjemme flere steder? 24 børn har taget billeder af deres hjem til et forskningsprojekt. Interview med ph.d.-stipendiat Ida Wentzel Winther.

Hjem kære hjem

25

* Et hjem er et sted, hvor man har hjemme. Entredøren markerer en grænse til den ydre verden, og bag den lukkede dør kan privatlivet udfolde sig i hverdagens rutiner. Hjem er noget så selvfølgelig, at vi sjældent diskuterer det eller stiller spørgsmålstejn ved, hvad begrebet hjem dækker over. Samtidig er hjemmet i forandring. Mange børn har to hjem, fordi deres forældre er skilt. Kan de føle sig hjemme flere steder, eller er følelsen af hjemlighed knyttet til en kerne, ét sted?

Kulturteoretiker og ph.d.-stipendiat Ida Wentzel Winther, der er ansat ved Institut for pædagogisk antropologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet, har sat sig for at undersøge 'det foranderlige hjem' i sit igangværende ph.d.-projekt. Afhandlingen bygger dels på en teoretisk gennemgang af forestillinger om begrebet hjem i filosofisk tænkning, litteratur og reklamer, dels 24 11 til 12-årige børns billeder af deres hjem – taget med et engangskamera i løbet af en to ugers periode – samt efterfølgende interviews med børnene på baggrund af deres billeder.

»Hjem er på mange måder blevet en kulturel selvfølgelig, det næsten ikke er værd at fæstne opmærksomhed ved. Et hjem er bare er noget vi har, og de ting vi gør der, gør vi bare. Der eksisterer en række kulturelle selvfølgeligheder som for eksempel familien, som vi ofte stiller spørgsmålstejn ved i værdidiskussionen. Hvorimod hjem sjældent diskuteres, fordi hjem for mange af os er så fundamentalt, at det er næsten umuligt at kritisere. Vi lever jo i det; sover, står op, vasker os, børster tænder, spiser. Samtidig er hjem og kernefamilie blevet synonyme, og lige som vi ofte henviser til kernefamilien som værende i forfald, bliver hjemmet også del af en forfaldstankegang. Vi hører ikke hjemme ét sted mere, men flyder rundt i netværk. Børnene bor flere steder i sammenbragte familier og opholder sig lang tid i daginstitutioner. Men børnene i min undersøgelse er i høj grad placeret ét sted, samtidig med at de opøver en evne til at reterritorialisere – at gøre sig det hjemligt andre steder,« siger Ida Wentzel Winther, der har arbejdet i to år på sin ph.d.-afhandling.

En kulturel udviklingsproces

Begrebet hjem er indskrevet i en kulturel udviklingsproces, forklarer kulturteoretikeren. Hjem er ikke bare hjem. Begrebet har udviklet sig op gennem historien fra at være et bosted, hvor man fandt ly, til at være et hus, hvor en familie hører til, og hvor slægten har sin hjemstav. Da Danmark var et landbrugsland, boede der ofte mange flere folk end bare bondefamilien på slægtsgården, men i takt med industrialiseringen i 1800-tallet blev husholdet transformeret til, at en kernefamilie boede i hvert sit kernefamiliehus.

I filosofisk teori er udgangspunktet for forestillinger om hjem ifølge Ida Wentzel Winther ofte en stedsontologisk forestilling. Der fokuseres i høj grad på stedet som det primære – hjemmet som den første territorialisering. Det er herfra verden går. Dét første sted, dét første hus, dét første hjem, dét første territorium bliver altafgørende.

Hun inddrager blandt andet bogen, Barndommens by, i sin afhandling. Litteraterne Martin Zerlang og Frederik Stjernfeldt fra Institut for Litteraturvidenskab, Københavns Universitet, har i bogen bedt folk fra 30 år og opefter beskrive deres barndomsbyer.

»Bogens indledning er i høj grad præget af sentimental nostalgi; engang var der ét sted; én by for det enkelte menneske. Engang var der barndom. I dag er der bare institutioner. Det er en forfaldsmyte eller en nostalgisk forestilling om, at der engang har været et sted, hvor vi var, og nu er vi alle mulige forskellige steder, og det bliver vi forvirrede af. Bogen er et eksempel på en måde at tænke hjem på og samtidig typisk for en forfaldstankegang, der også bruges i forbindelse med begrebet hjem,« siger hun.

Men mange danske børn har sandsynligvis ikke ét hjem som 'det første sted', fordi langt de fleste børn i dag er opvokset i en sammenblanding af hjem og daginstitutioner, påpeger kulturteoretikeren. Hjemmet har været et territorium blandt flere lige fra nutidens børn var fra et halvt til et helt år gamle.

»Min tanke har været, at det må betyde noget, at børn og forældre befinder sig så meget væk fra

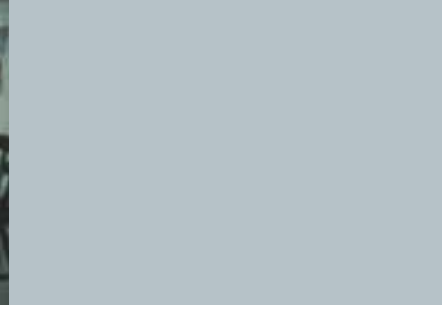
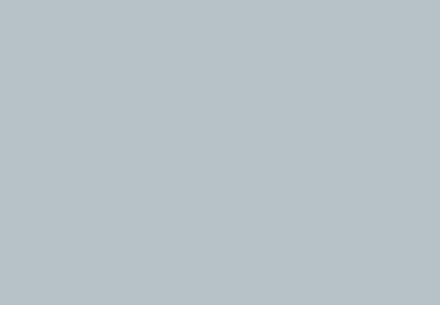
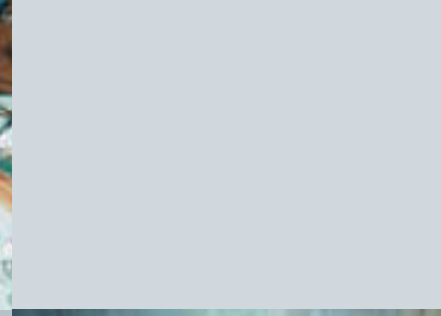
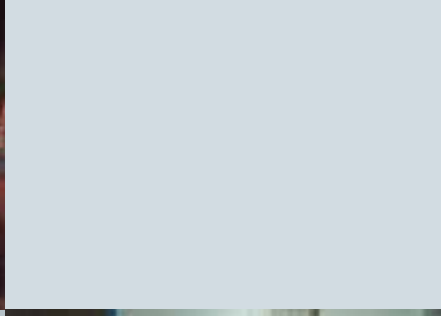
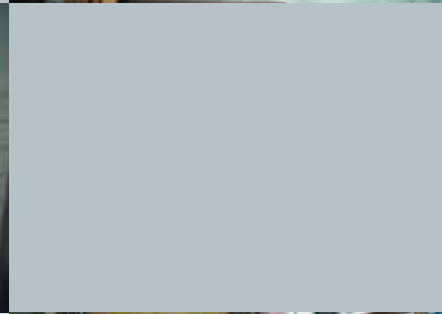
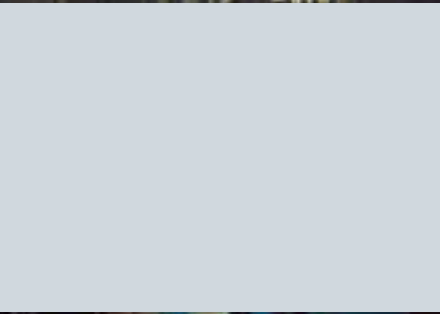
hjemmet. Tidligere da familien var mere hjemme, blev hjemmet ikke helliggjort som i dag. I dag kan man se, hvordan 'homemaking' – at indrette sit hjem – har utrolig stor betydning. Der findes for eksempel utallige tv-programmer om homemaking, og æstetiseringen af hjemmet i reklamer og boligkataloger har ændret sig, så man nu sælger en hel livsstil sammen med boligindretning. Man må sige, at jo mindre man er i hjemmet, jo mere helligt bliver det. Samtidig er mange familier splittet op i en mor og plastifar det ene sted samt en far og en papmor plus eventuelt nogle nye søskende et andet sted. Og da vi i de sidste 50 år i høj grad har tænkt hjem som ét sted, én kerne, hvor man opererer ud fra, så forsvinder den kerneforestilling selvfølgelig, hvis man bliver defineret ud fra forskellige steder. Spørgsmålet er, om man kan det? Har man stadig ét sted som det primære sted, eller har man en evne til at gøre sig det hjemme flere steder,« spørger Ida Wentzel Winther.

Børn der 'hjemmer' den

Børnene i afhandlingen kommer fire forskellige steder fra i Danmark. Der er både piger og drenge og de har forskellig etnisk baggrund. Nogle børn har forældre, der er skilt, hvoraf flere har giftet sig igen. Nogle børn bor med begge deres biologiske forældre. Børnene bor i boligblokke, i huse eller på gårde på landet. Deres opgave har lydt på, at de skulle fotografere deres hjem, og steder de føler sig hjemme.

Børnene taler om, at de godt kan føle sig hjemme andre steder end i deres hjem – det sted de er mest. Og de har steder, der i høj grad er deres territorium. Det gælder også skilsmissebørnene. Man kan ikke se på børnenes billeder, hvem der er skilsmissebørn, og hvem der bor sammen med deres biologiske forældre.

Alle børnene har taget selvportrætter, for eksempel mens de ligger på sengen på deres værelse eller sidder foran deres computer. Deres værelser er indrettet efter deres personlige smag med plakater og nips, pigerne har bamser opstillet på sengen. Både ▶



24 11-12-årige børn tog billeder af deres hjem med et engangskamera i løbet af en to ugers periode.

Hjem kære hjem

- pigerne og drengene har computer på deres værelser. Men det er kun drengene, der har taget billeder af sig selv foran computeren.

»Hjem er på den ene side et bosted, hvor man har en masse rutiner, og på den anden side er det børnenes private territorium, hvor de iscenesætter sig selv: 'Her virker jeg, her bliver jeg til. Mit hjem er også mig. Uden mig er mit hjem her ikke'. De her børn 'hjemmer' meget. De gør sig det hjemligt«, siger Ida Wentzel Winther.

Hun sammenholder børnenes evne til at skabe deres eget territorium med, at de har levet hele deres liv i institutioner, der i høj grad er et fælles rum. Når børnene bevarer deres evne til at territorialisere områder på trods af, at de bruger det meste af deres tid væk fra hjemmet, samt at flere af dem ofte har to hjem, må det ifølge kulturteoretikeren betyde, at børn i dag har en udpræget evne til at føle sig hjemme flere steder:

»Det fysiske hjem holder ikke op med at have en betydning. Men ud over dét sted, dét hjem, dét rum, bliver det at reterritoralisere andre steder en evne vi i højere og højere grad tager på os som en strategi. De fleste mennesker, der rejser ofte, har en måde at gøre sig det hjemme på. Når man ankommer til et hotelværelse, er det første en kvinde måske gør at pakke sine toiletsager ud og stille dem op på badeværelset, mens mændene gør det samme med deres barbergrej. Kommer vi til et hus om sommeren, plukker vi måske blomster. Det vil sige, at man sætter sit præg på et allemandsterritorium. Den evne til at reterritoralisere; at skabe sit eget territorium på et fælles territorium, det er en evne, som jeg tror, er større blandt mennesker i dag.«

Ida Wentzel Winther mener, at det moderne menneske opøver evnen til at skabe nye territorier, fordi vi i dag er genneminstitutionaliserede:

»I en alder af et halvt til et helt år får institutionsbarnet sat et ikon på sin garderobeplads i daginstitutionen; en sommerfugl, en blomst eller lignende. Det er barnets hjem, dets territorium, hvor det kan operere ud fra. Der har barnet sine ting, og man kan sige, det er barnets lille førsteterritorium ud over der,

hvor det bor sammen med sine forældre. Det betyder ikke, at folk ikke har haft evnen til at skabe nye territorier før. Men jeg tror, at det moderne menneskes evne er større, og det er hurtigere til at skabe nye territorier.«

Nye perspektiver overses

Ida Wentzel Winther undrer sig over, at eksempelvis professor Peter Gundelachs nyligt offentliggjorte undersøgelse af danskernes værdier ikke tager højde for, at der kan være andre perspektiver, der er vigtige for danskerne, end den meget traditionelle forestilling om familien, som samfundsforskerne spørger til i 'Danskernes værdier 1981-1999'.

Undersøgelsen, der bygger på de samme spørgsmål stillet over en 20-årig periode, viser, at danskerne stort set har de samme familieværdier i 1999, som de havde 1981. Trods antagelsen om stigende individualisering, der skulle gøre danskerne mindre rettet mod fællesskaber og dermed familien, samt flere skilsmisser og flere forskellige former for samliv, viser værdiundersøgelsen, at familien og ægteskabet som institution ikke tillægges mindre betydning. Danskerne er heller ikke blevet mere tolerante over for forskellige samlivsformer.

»Måden der spørges på i undersøgelsen kan kun bekræfte, at familieværdierne består. Når man eksempelvis beder folk vægte, hvorvidt troskab og gensidig respekt i et ægteskab er vigtigere end gode boligforhold, så skulle man da være et skarn, hvis man vægter boligforhold højest. Spørgsmålene er simpelthen stillet, så man ikke kan svare på en anden måde end den, der forventes. Og på den måde bekræftes det, at intet forandrer sig«, siger Ida Wentzel Winther.

Hun peger derimod på den tyske sociolog Ulrich Beck's betragtninger om det, han kalder zombiebegrebet. Begrebet optræder i splatterfilmverdenen og beskriver en levende død, der vandrer rundt og ikke vil dø:

»Beck bruger zombiebegrebet til at belyse, at der findes en række begreber, som har fået zombiekarakter – for eksempel familien og arbejdet. Hjem

Ida Wentzel Winther

Ph.d. stipendiat på Institut for pædagogisk antropologi på Danmarks Pædagogiske Universitet. Uddannet cand.mag. i kultursociologi og moderne kultur og kulturformidling. Hun har bl.a. udgivet bogen 'Et ekstra hus – perspektiver på fleksible daginstitutioner', samt en række artikler om hjem, hjemstavn og identitet.

kunne også være en zombie. Det er begreber, vi tror, vi ved, hvad er. Vores måde at tale om og forstå begreberne på gør os ude af stand til at se de forandringer, der faktisk ligger i dem. Ofte vil man for eksempel mene, at børn der opholder sig meget i institutioner, mister noget. Derfor betragtes det som vigtigt, at de kommer i institutionen alt efter, hvornår mor og far er hjemme. For så kan børnene jo være så meget sammen med mor eller far som muligt. Men for mange børn er det mere vigtigt at komme på det samme tidspunkt, som deres bedste venner, i stedet for at spise morgenmad sammen med mor. Det vil sige, at spørgsmål, der placerer familien som det overordnede og styrende for familiemedlemmernes liv, nogle gange kommer til at stå for os som en levende død kategori. Det gør os blinde for, at et andet perspektiv måske kunne være vigtigt«, siger hun.

Kulturteoretikeren ser ingen grund til at begræde, at hjemmet forandrer sig:

»Min undersøgelse viser, at børnene i høj grad er placeret et sted. Stedet og barndomsbyen forsvinder ikke, det bliver bare til noget andet. Og den evne til at reterritoralisere, som det moderne menneske opøver, synes jeg er interessant, fordi det giver en mulighed for noget andet frem for bare at begræde forandringerne.« ▲

Mette-Line Thorup
Asterisk@dpu.dk

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