

Peter Sloterdijk
Omsorgsadvokater
Uddannelse er ikke en hyldevare



Otium est pulvinar diaboli



* Udsigten til at uddanne sig i 30 år, arbejde i 30 år og leve sit otium i 30 år står ikke til troende længere som livskaldsudgaven af tidligere tiders fordeling af døgnet i tre gange otte timer. De færreste mennesker har stor tiltro til, at man kan forlade sig på gammelkendte pensionssystemer. Selvbestemt pensionering, altså selv-pensioneringen, træder nu i karakter, og det betyder, at pension og otium ikke er sammenfaldende. Også i otium må der arbejdes.

Vi arbejder som aldrig før, og arbejdet er ikke nødvendigvis noget, vi blot skal have overstået. Tidligere kunne man sige, at man arbejdede for at leve – i perioder sågar for at overleve. I dag må vi sige, at flere og flere lever for at arbejde. Dermed er Karl Marxs ideer om arbejdet som det primære livsbehov rykket inden for rækkevidde. I 1850'erne kaldte han det 'den rige individualitet'.

Selv om tidens undersøgelser om vort forhold til arbejdet demonstrerer en næsten babylonisk forvirring, om folk hellere vil arbejde end at dyrke familie og fritid, så er der en tendens til, at arbejdet ikke bliver forstået som ikke-fritid, men også som rum for fri tid og dermed for selvrealisering. Aldrig har familier samlet set løn-arbejdet så meget som for tiden. Vi identificerer moral med arbejdsmoral, vi er protestanter og som sådanne tager vi os betalt.

Samtidig med vort forhold til arbejdet forandrer sig, så er tendensen, at arbejdspladsen bliver mindre materiel og fremhæves som læringsmiljø ved siden af så mange andre, for eksempel uddannelsessystemet. Arbejde og udvikling falder sammen i læring, og læring bliver i selvøjemed. Arbejdet bliver lønnen i sig selv. Af samme grund er et otium ikke en situation, hvor man er 'løst af lære', men hvor man lærer for sin egen skyld – til tider for sin egen fornøjelse ved at udvikle spændende kompetencer hinsides arbejdspladsens krav om kvalifikationsudvikling. Det betyder, at en lærende organisation med udviklende arbejde ændrer otiumforestillingen.

De store kultursprog bruger ordet pension men faktisk ikke kategorien otium. I dansk litteratur har vi en reference til kategorien, der lyder: 'otium est pulvinar diaboli'. På latin anvendes 'otium' om

den tid man har fri fra sit daglige pligtarbejde; dels om fritid og ferie og dels om tiden efter, at vedkommende har trukket sig tilbage fra sin stilling; ja også om lediggang. Vi bruger mest ordet om efter-tiden, men talemåden bruges om lediggang. Oversættelsen af det latinske udtryk kan være at 'lediggang er djævelens hovedpude', og det er her den protestantiske parallel vinder indpas. Hos os siger vi, at 'lediggang er roden til alt ondt', og det er interessant, at vi har gjort den pude guderne per tradition var inviteret til at sætte sig til hvile på til kilden til alt ondt. Hos os bliver det gudelige skammeligt; lediggængerer er ikke ophøjet men unyttig; hans 'human resource' står ikke til at udnytte og fremhæve. Så meget for velfærdsmodellen: 'Også du min ven er ung; også din ressource kan kapitaliseres. Vi skal blot finde den rette virksomhed!' Ét er sikkert; hvis man regner med en mindre usikker periode efter pligtarbejdet ophør, så venter der et skuffende otium.

Lad mig tage min egen virksomhed som eksempel på, hvordan en arbejdsplads vil virke under den nye otiumforestilling. Universitetet er et godt eksempel, fordi universitetet i Danmark uden sammenligning er den organisationstype, der indebærer mest otium for medarbejdere, der søger at optimere deres 'otiumtid' – otium her forstået som selvbestemt indsats vel at mærke. Universiteter kender allerede otium vældig godt. Vi lever med lediggangen, fordi vi lever af den. Hovedpuden er ikke en sovepude. Bliver der mon mindre fri tid af, at nogen vil diskutere fordeling og insistere på i sidste instans at afgøre denne. Vil nye partnere afskaffe den fri tid? Jeg tror det næppe, men det vil tiden vise. Universiteternes frihed og forskernes frihed bør ikke forveksles, ej heller universitetsledelse og medarbejderindflydelse. Tro mig; jeg går ind for 'otium til folket', også universitetsfolket. Men frem over vil samfundet fortsat stille store krav til arbejdskraftens indsats – også universiteternes indsats i forskning og undervisning.

Protestanter er ikke tjent med at protestere imod relevante samfundshensyn. Gamle dage er ikke så gamle endda – de er bare tidligere.



4

Vejen tilbage til livet

Solhaven arbejder pædagogisk med unge, som andre opfatter som uanbringelige og uforberedelige. En præsentation af en berømt og berygtet institution.



8

Anbragte unge lærer ikke det, de har brug for

Dansk socialpædagogik domineres af to pædagogiske tendenser, men ingen af dem tager udgangspunkt i de kompetencekrav, der stilles til unge i det moderne samfund. Interview med lektor Inge M. Bryderup.



10

Formynderdiskussionen er out-dated

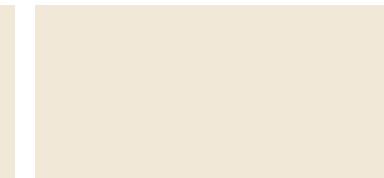
Begreberne autoritær og anti-autoritær pædagogik knytter sig til et forældet begrebsbrug, som vi kender fra 1970'ernes pædagogiske diskussioner, siger cand. mag. og videnskabelig medarbejder Finn Thorbjørn Hansen.



13

Etiske omsorgsadvokater

Børn har behov for advokater, der kan drage omsorg for deres interesser. Og hvis advokaterne lytter til børnenes fornuft, så undgår de at blive formyndere, siger ph.d. Lis Nielsen.



16

Kommentar: Kvalmegrænsen

Danske unge har en grundlæggende solidarisk indstilling med fattige i andre lande, og en udbredt bekymring for klimaproblemer, fattigdom og krig, men nu skal de åbenbart til at lære noget andet i livets skole, skriver forskningsassistent Jens Bruun.



18

Peter Sloterdijk

Den tyske filosof Peter Sloterdijk kom forbi og talte om dannelse, og senere spurgte vi ham om sammenhængen mellem dannelse og konstruktionen af det rum, vi lever og lærer i.



24

Uddannelse er ikke en hyldevare

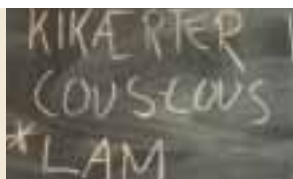
Hvorfor er det institutionerne, der skal bestemme, hvordan vores uddannelser skal se ud? Den eneste måde at skabe relevante uddannelser på er at spørge det enkelte menneske, hvad det har behov for, siger studieleder, dr.pæd. Søren Ehlers.



26

Bøger: Descartes' metode

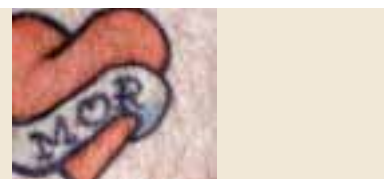
Descartes er stadig på dagsordenen. Store fejltagelser er ofte vigtigere end store opdagelser, skriver direktør Hans Siggaard Jensen, Learning Lab Denmark.



28

Maden fortæller historier

Maden taler sit eget sprog, som man skal lære at forstå. Og det er ikke klarer med få timers hjemkundskab i folkeskolen. Interview med ph.d.-stipendiat Helle Brønnum Carlsen.



30

We are family

Vi har haft tradition for at tænke arbejde og familie, arbejde og fritid, arbejdsgiver og arbejdstager som bærende modsætningspar. Denne tradition er i opbrud, skriver ph.d.-stipendiat Ida Wentzel Winther.

Asterisk • 3 • februar • 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 Madsen
Tryk: Levison+Johnson+Johnson
ISSN nr.: 1601-5754
Oplag: 10.000

Solhaven arbejder pædagogisk med unge, som andre opfatter som uanbringelige og uforbederlige. En præsentation af en berømt og berygtet institution.

4



Vejen tilbage til livet Af Mikkel Hvid

* Det er 1998, det er sommer, og på Hvalpsund Færgestro byder 21-årige Jimmy velkommen til receptionen, der markerer, at han netop er blevet udlært som kok på kroen.

Blandt de knapt 50 gæster ses Farsø Kommunes borgmester H.O.A. Kjeldsen, som i sin tale roser den unge koks indsats og indstilling.

H.O.A. Kjeldsen kender ikke Jimmy personligt; ligesom de andre tilstedeværende ved han dog nok om Jimmys liv til at forstå, hvor skelsættende denne dag er.

Jimmy kunne lige så godt have siddet bag tremmer.

Fem år tidligere – i 1993 – skrev aviserne meget om ham. Under overskrifter som 'Drengbande bag rå vold' fortalte de, hvordan han og en flok kammerater iført sorte pilotjakker og stramme sorte bukser overfaldt svenskere og røvede deres værdier.

Jimmy var kun godt 15 år, da han blev fanget, og han fik en ubetinget dom på 18 måneder. Efter råd fra sin socialrådgiver undlod han at anke. I stedet valgte han at afsone sin straf på Solhaven i Farsø, og det blev hans redning.

Stedet for de uanbringelige

Jimmy er ikke den eneste, som personalet på Solhaven har hjulpet videre i livet trods svære odds.

I sine 15 år har institutionen taget hånd om mere end 100 af landets mest utilpassede og uregelmæssige unge. Unge, der er smidt ud fra alle de skoler og institutioner, de har været i kontakt med; unge, der tyranniserer deres omgivelser; unge, som kommunerne for længst har opgivet at arbejde pædagogisk med; unge fra fængsler og sikrede afdelinger – det

er den slags unge, der fylder Solhavens tre huse. Men selv om de er opgivet af alt og alle, udvikler en del af dem sig positivt efter mødet med den kontante, handlingsorienterede og konsekvente pædagogik, som Solhaven er både berømt og berygtet for i pædagogiske kredse.

Du er ikke alene

Solhavens administration ligger oven på cykelforretningen i Farsø. Væggene i kontoret er pyntet med Søren Svendsens fotos fra bogen om Solhaven. På et af dem ses i forgrunden omridset af en lyshåret pige, mens fokus ligger på en ung kvinde i sort Adidas-træningsdragt. Det er den tidligere målmand på kvindelandsholdet, Helle Bjerregaard. Hun er pædagog på Solhaven, og på fotoet er hun rigtig godt gal i skralden. Overkroppen er bøjet truende ind mod pigen, som holdes fast af Helles insisterende øjne. Den venstre hånd er knyttet, mens den højre spider pigen, der kryber sammen i sin stol.

Det er et godt billede af Solhaven, mener forstanderen, Søren Virenfeldt.

»Fotoet viser, at problemerne bliver taget op, og at vi tør konfrontere børnene med det skidt, de har lavet. Det er dét, Helle gør: Hun konfronterer pigen og fortæller hende, hvad hun skulle have gjort i stedet for«.

Den kontante, ofte fysiske konfrontation med de unge er ét af Solhavens kendetegn, og en vigtig del af den pædagogiske praksis, siger Søren Virenfeldt.

»De unge, der kommer her, er vant til at styre verden med deres negative adfærd. De skaffer sig venner gennem negativ adfærd, og de styrer pædagogerne, så de får det, lige som de vil have det. Men

ikke her. Vi stopper dem, når de overskrider den usynlige streg, med det samme og hver gang. Vi lærer dem, at deres negative adfærd ikke nytter noget. De kommer ingen vegne med det«.

Det er den del af Solhavens pædagogik, som de kalder den adfærds-korrigerende. Men pædagogikken er også personinvolverende, og det er det andet aspekt i konfrontationen: Solhaven korrigerer de unges adfærd ved at gå i clinch med dem, i stedet for at straffe eller true med udelukkelse. Man kan simpelthen ikke blive smidt ud fra Solhaven, siger Søren Virenfeldt:

»Hvis én af vores unge stjæler penge fra holdkammeraterne i fodboldklubben, forbyder vi ham ikke at gå til fodbold. Vi opfatter det tværtimod som et råb om hjælp. Han har vist os, at han ikke magter at være i klubben alene, så næste gang sender vi en voksen med, der kan holde ham i hånden og vise, hvordan man opfører sig, og vi bliver ved med at holde ham i hånden, indtil han har lært, hvordan man opfører sig«.

Det er ikke konsekvenspædagogik, understreger forstanderen, men en konsekvent pædagogik:

»Hvordan i alverden skal ungerne lære at opføre sig ordentligt i almindelige sammenhænge, hvis vi udelukker dem fra det? Og hvordan skal de kunne lære noget som helst af os, hvis de bliver smidt ud? De kan ikke blive smidt ud. De kan kun få mere mandsopdækning«.

Det nytter ikke

Opdragelsen begynder, så snart den unge ankommer til institutionen i Himmerland. De første fjorten ►

► dage indlogeres han – og oftest er det en han – i Solhavens sommerhus sammen med et par ansatte. I starten sker der sjældent noget, fortæller Søren Virenfeldt. Ikke ud over at den unge praler med, hvor farlig han er, og hvor mange pædagoger og lærere han har sendt på pension.

‘Nådada! Det siger du ikke!’, mumler de ansatte ligegyldigt, mens de fortsætter med at læse avis og drikke kaffe. Nogle gange udvikler det sig. Den unge begynder at kaste med potteplanter eller at true de ansatte, og hvis han på den måde overskrider den usynlige grænse, viser de ham, at dét vil de ikke have. De gør det helt bogstaveligt ved at bruge magtanvendelsescirkulæret lige til grænsen.

Og det er vigtigt, at den unge ved, at de voksne er parate til det, siger Søren Virenfeldt.

»Når de unge først ved, at det ikke betaler sig at prøve os af, holder de hurtigt op med det, og så kan vi bruge vores kræfter på noget andet og vigtigere«.

Firkantet pædagogik

Hvis en ung går amok, har Solhaven et beredskab, og i løbet af et par minutter står der seks-otte voksne omkring ham, voksne som ikke er bange for at tage fat.

»Så skal man have meget lyst til at slås«, siger Søren Virenfeldt, som dog understreger, at der – i betragtning af klientellet – kun sjældent er brug for den slags udtrykninger.

Det skyldes, mener han, det image, institutionen har oparbejdet. Blandt de unge cirkulerer der masser af historier om, hvor håbløst det er at lægge sig ud med de ansatte og stedets regler. Det nytter ikke noget at stikke af, for så bliver man hentet, og det er pinligt. Det nytter ikke noget at sove over, for så bliver man vækket, og det er træls. Og det nytter ikke noget at slås, for så bliver man stoppet, og det er både træls og pinligt.

Den slags problemer bliver der altså ikke brugt unødvendig tid på, siger Søren Virenfeldt, der mener, at de institutioner, der bruger tid på den slags, selv er skyld i det.

»Det er et pædagogisk skabt problem. Når de unge ved, at de få regler, vi har, ikke står til diskussion, prøver de sjældent at udfordre dem. De ved, at det ikke nytter, og så gider de ikke bruge krudt på det. Og det er måske vores fordel: Vi udtrykker os firkantet, og vi tør være firkantede«.

Pædagogisk tid til de unge

Solhaven har tre huse med plads til i alt 13 unge. Til hvert hus er der knyttet fem ansatte, som dækker perioden fra klokken 16 når de unge kommer hjem fra skole, værksted eller arbejde og til de tager af sted igen klokken otte næste morgen.

Det pædagogiske personale – der for en stor dels vedkommende er uddannet – har kun én opgave på Solhaven, fortæller Søren Virenfeldt: At være sammen med de unge.

Alt praktisk og administrativt arbejde er fjernet fra det pædagogiske personale. En madmor sørger for indkøb og madlavning. Administrationen styrer alt med løn og ferie, bil og udlæg, regnskab og budget, mens Solhavens socialrådgiver skriver alle rapporter og oplæg på baggrund af en mundtlig samtale med det pædagogiske personale, og der er afsat én dag til møder hver 14. dag. På den måde kan det pædagogiske personale hellige sig det vigtigste: Arbejdet med de unge, siger Søren Virenfeldt, som mener, at specialiseringen er den pædagogiske verdens største problem:

»Der findes institutioner for unge, som stjæler damecykler, og andre for unge, der slår kammeraterne. Det er så forfærdeligt fint og specialiseret, men det, vi har brug for, er institutioner for unge mellem 14 og 18, der har problemer. De har for-

skellige former for problemer, og nogle har større problemer end andre, men det er den samme medicin, de skal have: De skal normaliseres«.

Køreplanen skal ændres

Søren Virenfeldt ved godt, at de unge, som forlader Solhaven, kommer ud i et samfund, der kører efter andre regler og stiller anderledes krav end Farsø-institutionen:

»Det er klart. Og når vi har pillet den negative adfærd af dem og har fundet ind til den søde og intelligente dreng, som lå skjult bag den hårde skal, er han faktisk dårligere stillet, end da han kom til os. Dengang havde han sin negative adfærd, og den kunne han bruge til at få det, som han ville have det. Nu står han fuldkommen nøgen og uden redskaber til at klare livet. Men det er så vores næste opgave: At sætte ham i stand til at klare sig uden negativ adfærd«.

Den del af arbejdet finder primært sted i Solhavens udslusningshus, og midlet er det gode eksempel:

»Vi viser ham, hvor meget et godt og stabilt miljø kan give, og det gør vi ved at være gode eksempler. Vi kan ikke undgå, at der kommer en masse fristende tilbud fra hans gamle miljø, den dag han forlader os, men vi kan gøre det klart, hvad han taber ved at tage imod dem«.

Problemet er dog, at mange af Solhavens unge er socialt eller fysisk handicappede, så de ikke kan overskue konsekvenserne af deres handlinger, siger Søren Virenfeldt. Derfor forsøger Solhaven at give de unge en ny køreplan:

»Vi lærer dem, at hvis de gør sådan og sådan, så sker det og det, og så er de på den igen. De kan ikke selv gennemskue, at det er konsekvensen, men de kan godt lære, hvad de skal passe på og hvornår. Og det lærer vi dem så«.

Vejen til livet

Vejen tilbage til en normal tilværelse begynder imidlertid allerede i sommerhuset, når den unge opdager, at han ikke kan skræmme de ansatte væk. Så begynder han normalt at fortælle om sig selv og sit liv, og i det øjeblik lægger pædagogerne avisen væk og tager blokken frem. Efter et stykke tid sker der normalt det, at den unge i et glimt ser, hvor svag han i virkeligheden er, og hvordan problemerne tårner sig op omkring ham, og så snart det sker, stiller de ansatte det afgørende spørgsmål: »Hvad skal vi så stille op med det?«.

Spørgsmålet står centralt i Solhavens selvforståelse. Fordi det fokuserer på handlinger og løsninger i stedet for problemer og årsager. Fordi det stilles til den unge, der forpligtes til at komme med sit bud. Og fordi det indeholder et hjælpende eller støttende 'vi'.

»Det er jo i virkeligheden det, indslusningen i sommerhuset handler om: Vi gør dem afhængige af os. Og det behøver man ikke at tage til Himalaya eller Nordnorge for. På mange af de der intro-ture er det pædagogerne og ikke de unge, der får afprøvet deres grænser. Vores unge synes ikke det er så specielt at springe ned fra et 130 meter højt tårn med en elastik om maven, men det synes pædagogerne«, siger Søren Virenfeldt.

I løbet af de to uger i sommerhuset laver den unge en handleplan for sit videre liv. De ansatte giver positivt modspil. Hvis den unge for eksempel finder ud af, at han har brug for en uddannelse, forholder de ham alt det, han tidligere fortalte om dumme skoler og åndssvage lærere, som han har sendt på pension. Målet med den slags indvendinger er ikke at taget pippet fra den unge, siger Søren Virenfeldt:

»Naturligvis skal handleplanerne være så realistiske som muligt. Vi voksne skal ikke være bedrevi-

dende. Det afgørende er, at den unge bliver bevidst om, at det er sig selv, han slås mod.«.

Succes på flere niveauer

Solhaven har ingen undersøgelser, der viser, hvordan de unge klarer sig, når de forlader institutionen i Himmerland. Det er ikke tilladt at føre den slags statistik. Søren Virenfeldt anslår dog, at to tredjedele af dem får et væsentligt bedre liv.

Det betyder ikke nødvendigvis kone, børn, parcelhus og job som bibliotekar, siger Søren Virenfeldt:

»Succeskriteriet afhænger jo af, hvem vi har med at gøre, og for os er det ikke afgørende, at de unge ender med at leve en almindelig borgerlig tilværelse. Mange gange er det at sætte målet alt for højt. Med nogle af de unge er vi nået pædagogisk meget langt, hvis de vælger at få pension af sociale årsager og klarer sig med det ellers uden at ligge samfundet til last på anden måde. Det kan være et højt mål at stille.«.

Men så er der jo også de rigtige solskinshistorier. Historierne om virkelige rødder med massive problemer, der overrasker alt og alle og bliver eksportchauffør. Eller Jimmy, der arbejder som kok på et konferencehotel, har kæreste og egen lejlighed. ▲



Søren Virenfeldt, forstander i institutionen Solhaven i Farsø

»De unge, der kommer her, er vant til at styre verden med deres negative adfærd. De skaffer sig venner gennem negativ adfærd, og de styrer pædagogerne, så de får det, lige som de vil have det. Men ikke her. Vi stopper dem, når de overskrider den usynlige streg, med det samme og hver gang. Vi lærer dem, at deres negative adfærd ikke nytter noget. De kommer ingen vegne med det.«.

Anbragte unge lærer ikke det, de har brug for Af Mikkel Hvid



FOTO: BAM

* Den danske socialpædagogik udvikler ikke de kompetencer hos anbragte børn og unge, som de har brug for, hvis de skal klare sig i det moderne samfund.

Det siger lektor Inge M. Bryderup, der leder Institut for Pædagogisk Sociologi på Danmarks Pædagogiske Universitet.

Inge M. Bryderup, der er sociolog, har i sin forskning om anbragte børn og unge identificeret to socialpædagogiske tendenser, én hun kalder den individualistiske relationstænkning og én hun kalder den autoritære integrationstænkning. Tendenserne er vidt forskellige, både hvad angår metode og mål, men ingen af dem bibringer de unge tidssvarende kompetencer, mener Inge M. Bryderup.

Meningen skabes for de unge

Ligesom alle andre børn og unge skal de anbragte lære, at de har ansvaret for selv at udvikle deres identitet og deres sociale relationer, siger Inge M. Bryderup.

»Det helt specielle ved det moderne samfund er, at identiteten og relationerne ikke er givet på forhånd. Vi arver ikke en bestemt identitet eller et afstukket livsforløb fra vores forældre. Vi skal selv hele tiden på ny udvikle vores identitet og etablere relationerne. Og relationerne og hermed kompetencekravene er ikke ens i de forskellige sociale arenaer, vi færdes i. Der kræves altså en udstrakt social mobilitet af de unge.«

Og på det punkt går begge retninger galt i byen, siger Inge M. Bryderup.

Den individualistiske relationstænkning, der dominerer på de hel- og halvoftentlige døgninstitutioner, lægger ganske vist megen vægt på sociale relationer. Tendensens praktikere mener nemlig, at de

unges problemer skyldes voksensvigt i fortiden, og pædagogerne forsøger at kompensere for den misere ved at opbygge stabile og trygge relationer til de anbragte børn og unge.

Relationspædagogerne vil give de unge det, de ikke har fået med hjemmefra: god og tryk voksenkontakt.

Den individualistiske relationstænkning overser imidlertid et afgørende problem, mener Inge M. Bryderup:

»Det er de professionelle pædagoger, der etablerer en relation til de unge, og det giver ikke de unge nogle kompetencer, som de kan bruge i fremtiden; de unge lærer ikke at etablere relationer af, at pædagogerne etablerer relationer til og for dem.«

Tænkningen har også et andet problem. Den lægger så megen vægt på at kompensere for den enkelte unges særlige opvækstproblemer, at den bliver metodeløs. Relationspædagogikken har ikke et overordnet og samlet pædagogisk mål. Den enkelte pædagogs individuelle normer styrer den pædagogiske indsats. Inge M. Bryderup forklarer:

»Inden for denne socialpædagogiske tendens er der tilsyneladende stor enighed om pædagogikkens mål: De unge skal blive selvstændige og have høj livskvalitet. Men spørger man til, hvad de ord dækker over, får man helt forskellige bud, der udelukkende er styret af den enkelte pædagogs egne normer.«

Relationen er utidssvarende

Også den autoritære integrationstænkning, der dominerer de private opholdssteder, lægger vægt på relationen mellem den unge og de voksne. Her ser problemet imidlertid anderledes ud, siger Inge M. Bryderup:

»Integrationspædagogikken lægger vægt på reg-

Pædagogik i blinde

Ingen aner, om det nytter noget at anbringe børn og unge uden for hjemmet. Der er simpelthen for lidt forskning på området, siger lektor Inge M. Bryderup

Ingen ved, hvordan man bedst hjælper anbragte unge videre i livet. Selv om de anbragte børn og unge hvert år koster samfundet knapt seks milliarder, har ingen undersøgt, om anbringelserne hjælper de unge, eller hvad der skal til, for at de gør det. Området er ekstremt forskningstyndt, siger sociolog Inge M. Bryderup, der leder Institut for Pædagogisk Sociologi:

»Der findes simpelthen ingen samlede analyser af formålet med at anbringe de unge, eller af effekten af det. Vi mangler sikker viden.«

Selv var hun år 2000 med til at kortlægge specialundervisningen på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud. Undersøgelsen viste, at mange af de anbragte unge ikke får den lovpligtige undervisning, men – siger Inge M. Bryderup – først med DPU-undersøgelsen fik man et samlet overblik over området og dets tilbud.

Inge M. Bryderup undrer sig over, at der forskes så lidt i anbragte børn og unge og socialpædagogik i almindelighed.

»Det er sært. Især når man tænker på, at der i Danmark anbringes 13.000 børn og unge uden for hjemmet, og hver af dem koster samfundet godt en halv million om året«. *id*

Fakta om anbragte børn

- 13.610 danske børn og unge var i år 2000 anbragt uden for hjemmet. Det var syv procent flere end i 1999.
- Antallet af anbringelser uden for hjemmet er steget markant fra 1997 til 2001
- Cirka halvdelen anbringes i familiepleje. Cirka en fjerdedel anbringes på hel- eller halvoffentlige døgninstitutioner. Omkring 15 procent anbringes på private opholdssteder. Resten anbringes på for eksempel efterskoler
- De anbragte børn koster samfundet knap seks mia. kr. om året

(Kilde: lektor Inge M. Bryderup, Institut for pædagogisk sociologi, Danmarks Pædagogiske Universitet)

ler, orden, grænser og struktur. Den relation, pædagogerne etablerer, bygger således på et autoritetsforhold, som ikke findes tilsvarende ret mange andre steder i samfundet i dag, og som bliver endnu mere sjældent i fremtiden. Det er altså en helt speciel relation, de unge indgår i, og erfaringerne fra den kan ikke bruges i ret mange andre sammenhænge.«

Det er samtidig et problem, at relationen etableres én gang for alle, mens det, de unge skal lære, er kontinuerligt at skabe relationerne:

»Sammenhængen, fællesskabet og meningen ér på forhånd etableret for den unge i den autoritære integrationspædagogik. Man burde i stedet etablere rammer, hvor de unge lærte at opbygge og etablere mening og sammenhæng i dialog med andre. Mobilitet, dynamik og proces er afgørende i vores samfund. Det kommer også til udtryk i de uddannelsespolitiske begreber som for eksempel livslang læring og ansvar for egen læring«.

Ingen kender effekten

Bag begge de socialpædagogiske tendenser gemmer sig endnu et problem, nemlig at relationerne og de sammenhænge, de unge anbringes i, er asymmetriske. Det er relationer mellem unge anbragte og voksne, der er ansat til netop at lave relationer til de unge. Det giver forholdet en skævhed, som gør det svært for de unge at bruge erfaringerne i deres videre liv, hvor de skal fungere sammen med jævnaldrende og ligestillede.

»Vi har altså to forskellige pædagogiske tendenser, men ingen af dem tager udgangspunkt i de kompetencekrav, som det moderne samfund stiller til os alle og dermed også til de anbragte børn og unge«, opsummerer Inge M. Bryderup. ▲

Formynderdiskussionen er out-dated Af Claus Holm

* 'Det eneste jeg ved er, at jeg intet ved.' Sådan lød den græske filosof Sokrates' (469-399 f. Kr.) credo for sine samtaler med byens borgere i Athen. Men var Sokrates en autoritær formynder, der ikke alene søgte sandheden, men også vidste, hvori det gode bestod for alle andre? Det er én tolkning. Men ifølge Finn Thorbjørn Hansen bør vi gøre anderledes brug af Sokrates tænkning i dag. Det har han selv gjort i sin ph.d.-afhandling 'Det filosofiske liv – som dannelsesideal for eksistenspædagogikken', hvor han udvikler en idé om eksistenspædagogik og knytter an til et nyt udenlandsk fænomen kaldet 'Philosophical Counselling' eller på dansk: 'filosofisk vejledning', der gør sig fri af de gamle problemer, der knytter sig til en modsætning mellem en autoritær og anti-autoritær pædagogisk indsats.

Overskredet udløbsdato

Mener du, at modsætningen mellem autoritær og anti-autoritær pædagogik er forældet?

»Ja, modsætningen får mig til at tænke på McCarthy-kampagnen mod kommunistisk infiltration i statsadministrationen i 1950'ernes Amerika. Demokrater blev her inkvisitorisk afhørt, om de var kommunister eller anti-kommunister – også selv om de mente, at de hverken var det ene eller andet. På lignende vis vil jeg ikke bekende mig til en autoritær eller anti-autoritær pædagogik, da jeg mener, at vi er på vej et andet sted hen. I begyndelsen af det 21. århundrede er det interessante spørgsmål ikke, om man er autoritær eller anti-autoritær. Udløbsdatoen for spørgsmålet er overskredet. I dag handler det om, hvad vi gør efter at frigørelsen er sket. Eller som filosofen Michel Foucault siger det: Hvordan vi lærer at praktisere friheden.«

Hvordan hjælper den filosofiske vejleder andre

med at praktisere friheden uden at blive formynderisk?

»Målet for det 20. århundredes kritiske emancipationspædagogik var at skabe frie, autonome og fornuftige individer. I dag er vi i færd med at besinde os på, hvor meget vi kan selv, og hvor fornuftige og sekulariserede vi i grunden kan være. Der har indfundet sig en oplysningens selvbesindelse. For en filosofisk vejledning betyder det et opgør med en bastant og formynderisk metafysik, der hævder at kunne udtale almengyldige sandheder om verden og menneskets natur. I stedet skal den filosofiske vejledning orientere os mod konkrete menneskers metafysiske erfaringer, der er fænomener, der ikke lader sig rationalisere og sekularisere. Konkrete menneskers metafysiske erfaringer kan netop ikke formidles i et alment sprog, da de er bundet til oplevelser af eksistentielle grænsesituationer, og menneskets følelser af eksistentielle værdier, som for eksempel livsglæde og livsmod. Min pointe er, at overfor tilværelsens gådefuldhed og eksistentielle spørgsmål må Maren i kæret og filosofiprofessoren stå lige undrende. Her er ingen eksperter, men behov for en spørgende og grundlæggende ydmyghed hos en filosofisk vejleder. Den filosofiske vejleder sidder ikke inde med nogle svar, men med en masse kvalificerede spørgsmål, der kan hjælpe den vejledte til en større værdiafklaring og en undren over livets store spørgsmål.«

Ingen personlige sandheder

Bliver den filosofiske vejleder så ikke blot en spørger, der overlader enhver sandhed til den vejledte?

»Den filosofiske vejleder skal ægge til en filosoferende samtale, der netop overskrider den enkeltes blotte 'personlige sandheder'. Vejlederen skal til-

stræbe at overskride den vejledtes nuværende selv- og verdensbillede ved at spørge kritisk til den enkelte persons grundlæggende antagelser og filosofiske selvforståelse og ved at præsentere alternative synspunkter og livssyn. Det kan give en dyb følelse af forundring og af at verden åbner sig på ny.«

Hvor er der behov for en filosofisk vejledning?

»Der eksisterer endnu ingen filosofiske vejledere i Danmark, men i udlandet findes de og bliver brugt indenfor erhvervsvirksomheder, social- og sundheds-væsenet og uddannelsesområdet. Jeg vil gerne give to eksempler på brugbarheden indenfor uddannelsesområdet: Et eksempel er idéen om livslang læring og selvstyret læring, hvor man hidtil hovedsageligt har brugt psykologiske tilgange til at forstå, hvad det er for nogle læringsressourcer og læringsstile, den enkelte med fordel kan trække på. Med den filosofiske vejledning vil man starte med at afklare, hvilke grundantagelser, den enkelte har for dannelse, for at gå i skole, ja for hvad uddannelse skal til for. Og det er først når den enkelte kommer ned på det værdiniveau, at han kan hjælpe sig selv til at finde den rigtige uddannelsesvej og til en selvstyret læringsproces. Det andet eksempel på filosofisk vejlednings brugbarhed er indenfor voksenpædagogik og voksenuddannelse, hvor de voksne også vil være drevet af en eksistentiel motivation og ikke blot en simpel orientering mod et bestemt nyt erhverv. De står i et eksistentielt sporskifte, hvor det er vigtigt, at underviseren har en filosofisk vejleders kompetence i at spørge og lytte på en eksistentiel måde.«

Opmærksomhedstvång

Har den filosofiske vejleder en vilje til at forandre den vejledtes situation i en bestemt retning? ▶

Filosofisk vejledning. Begreberne autoritær og anti-autoritær pædagogik knytter sig til et forældet begrebsbrug, som vi kender fra 1970'ernes pædagogiske diskussioner. Det mener cand. mag. og videnskabelig medarbejder Finn Thorbjørn Hansen, institut for pædagogisk filosofi ved Danmarks Pædagogiske Universitet .





Det handler om, hvad vi gør efter at frigørelsen er sket. Hvordan lærer vi at praktisere friheden.

- »Den filosofiske vejleder har i udgangspunktet for samtalen et formynderisk udgangspunkt, der handler om en bestemt opmærksomhedstvang. Kierkegaard rammer i 'Synspunkter fra min Forfatter-Virksomhed' plet, når han siger, at man i al evighed ikke kan tvinge et menneske til en mening, en overbevisning, en tro, men at man kan tvinge ham til at blive opmærksom. Den filosofiske vejleder skal netop med sine spørgsmål tvinge den vejledte til en filosofisk og eksistentiel opmærksomhed. Hermed rettes den vejledte et andet sted hen, end han har været vant til, som når han for eksempel arbejder med et konkret problemorienteret projekt, hvor man lytter rationelt og samfundsorienteret. Det er fint nok at arbejde sådan, men når det har med værdier at gøre, skal han lære at lytte på en anden måde. Og pointen er, at hverken vejlederen eller den vejledte på forhånd ved, hvor samtalen ender. De er først og fremmest undervejs. Nogle påstår, at en eksistenspædagogik i sagens natur er intolerant, navlebeskuende og privat. Det mener jeg er decideret forkert. Det eksistentielle felt er per definition det åbne sted, hvor man forholder sig nærværende. Det er en form for eksistentiel selvdannelse, som er målet og hvor det gamle ord visdom, igen bliver relevant at benytte. I modsætning til de psykologiske tilgange, der har en fast idé om menneskets natur, som udgangspunkt for deres praksis, så vil den filosofiske vejleder ikke ende i en stivnet filosoferen, hvad psykologien groft sagt gør.«

Sandheden tilhører de voksne

Du har beskæftiget dig med filosofisk vejledning indenfor voksenpædagogik. Er den også brugbar i forhold til for eksempel børns dannelse?

»Eksistenspædagogikken og den filosofiske vejledning er optaget af selvdannelse og ansvar. Og det er først og fremmest voksenfænomener at mestre sådanne forhold. Idéen om ansvar for egen læring er sivet ned i børnepædagogikken, og det er en misforståelse. Dårlige lærere og pædagoger er dem, der ikke har et bud på, hvad det sande, det gode og det skønne er. Den amerikanske filosof Richard Rorty siger, at primær- og sekundæruddannelser altid vil være et spørgsmål om at gøre børnene bekendt med det, de voksne anser for sandt, hvad enten det er sandt eller ej. Det er ikke og bliver heller aldrig op til uddannelsessystemets lavere niveauer at udfordre den herskende konsensus om, hvad der er sandt.

Socialisation skal komme forud for individuation, og uddannelse til frihed kan ikke begynde før man har været udsat for visse begrænsninger. Desværre er der gået så meget demokrati i oplysning og uddannelse i Danmark, at vi har svært ved at tage ansvar for børns læring og opdragelse. For mig er en formynder en person, ja en personlighed, der tør tage ansvar for at lede barnet i den retning, som den voksne finder er sand, god eller skøn. Hvis du vil kalde det for formynderisk, ja så værsgod!« ▲

Advokatorisk etik. Børn har behov for advokater, der kan drage omsorg for deres interesser. Og hvis advokaterne lytter til børnenes fornuft, så undgår de at blive formyndere.

Etiske omsorgsadvokater Af Claus Holm

* Cirka 80.000 børn bliver dagligt passet i dagpleje i Danmark, og kun cirka 19.000 børn bliver passet i en vuggestue. Det betyder, at langt den største gruppe af småbørn bliver passet af voksne uden uddannelse. Ifølge ph.d. Lis Nielsen fra Institut for Pædagogisk Filosofi ved Danmarks Pædagogiske Universitet udgør det ikke alene et kvalitetsproblem, men også et eksempel på, at vi behandler børn etisk problematisk. Ifølge Lis Nielsen skal der en advokatorisk etik til at løse problemet. En sådan etik tager udgangspunkt i, at jo mere et barn har brug for omsorg, i desto højere grad har barnet brug for, at nogen varetager dets interesser, og Lis Nielsen er optaget af, hvordan barnets interesser bliver varetaget etisk forsvarligt.

Et barn er også et menneske

Hvorfor har børn brug for særligt etisk funderede advokater og ikke blot omsorgsfulde voksne med ganske almindelige livserfaringer?

»Barnets situation er ændret radikalt i dag. Barnet er i juridisk henseende blevet et menneske med rettigheder. Ved at underskrive FN's børnekonvention har vi forpligtet os til at behandle barnet som et menneske. Jeg vil gå så langt som til at sige, at barnet er blevet en verdensborger. Samtidig betyder familien mindre for børns liv, da børn passes i institutioner uden for hjemmet, og forældre dermed ikke er alene om at være garant for, at børn får den rette omsorg. Børn har fået et mere selvstændigt liv, og i kombination med, at barnet har fået en retslig status, kalder det på en advokatorisk etik og indsats, der alt andet lige varetager barnets interesser. Det er ikke familiens, farens, morens eller pædagogens interesser en sådan etik handler om. Det er alene barnets interesser.«

Begrundelsestvang

Hvorfor er det vigtigt at betone det etiske ved advokaturet?

»Fordi det netop er den etiske dimension, der er forskellen mellem formynderi og den advokatoriske etik. Lige som en advokat handler formynderen i barnets interesse, men for formynderen er der ikke noget krav om at begrunde, at handlingen faktisk også tjener barnets interesse. Det kommer først til med den advokatoriske etik. I min formulering af en advokatorisk etik bruger jeg den tyske filosof og samfundsteoretiker Jürgen Habermas' diskursetik, der siger, at hver gang du kommunikerer med andre mennesker, så er du dybest set underlagt et krav om, at du skal kunne begrunde og forsvare handlingen etisk – også overfor børn. Diskursetikken handler om, at du skal begrunde og forsvare din handling på rationel vis og i forhold til etiske standarder. Det handler om en rationel begrundelsestvang. Habermas kalder det det bedre arguments ejendommelige tvangsløse tvang. Sådanne begrundelser eksisterer stort set ikke i dag, når det gælder børn. For eksempel har det politiske system aldrig begrundet etisk, hvorfor fire gange så mange børn skal være i dagpleje i stedet for i vuggestue. Det politiske system påtager sig ikke et advokatur af etisk art, når det gælder børn, og i den forstand er samfundet etisk umodent.«

Respekt og børn

Er det børnenes eller de voksnes etiske standarder, der skal advokeres for?

»Det er hverken børnenes eller de voksnes etiske standarder, der skal advokeres for. Jeg arbejder i den advokatoriske etik med tre dimensioner. En demokratidimension, en udviklingsdimension og en na-



Hvis børns faktiske kompetencer ikke tages alvorligt, udvikles de heller ikke. Idéen om en asymmetri mellem den vidende voksne og det uvidende barn bliver derfor en selvopfyldende profeti.

TEGNING: PETER MADSEN



- turdimension. Alle tre dimensioner i den advokatoriske etik er underlagt en hvis-så-logik. Hvis vi vil et demokratisk samfund, så er der nødvendigvis nogle ting børn må kunne og nogle bestemte måder vi derfor må behandle dem på. Når vi faktisk har skrevet under på FN's børnekonvention, så har vi forpligtet os selv til at respektere børns meninger. Og Habermas' diskursetik er uovertruffen til at beskrive, hvilken type kommunikationssituation, der opfylder de typer af kompetencer, der skal gøres brug af og udvikles for at leve op til de demokratiske standarder.«

Hvem skal advokaterne være – og hvad skal de gøre?

»Advokaterne er ikke nogle bestemte voksne. Det er alle de voksne, der på forskellig vis griber ind i børnenes tilværelse, handlinger og liv. På det overordnede politiske niveau, handler det om de politikere, der tager beslutninger på børneområdet bredt betragtet. I det nære handler det om de mennesker, der umiddelbart har omsorgen for barnet. De er alle som demokratiske borgere reguleret af en idé om, at børn også har menneskerettigheder, der bør varetages, hvis børnene ikke selv kan varetage dem. Et lille barn kan for eksempel kun i et vist omfang være sin egen advokat, da det selvsagt ikke kan overskue og deltage i et komplekst samfund. Men advokaternes opgave er så vidt muligt at inddrage børn i demokratiske sammenhænge.«

Er børn selv interesseret i at blive inddraget? Er demokrati og selvbestemmelse en værdi for dem?

»Ja, jeg har foretaget en undersøgelse af børns holdninger til skilsmisse, der viser at børn selv mener, at børn i 8-års alderen skal have selvbestemmelse. Det betyder, at børn mener, at et skilsmissebarn på otte år for eksempel skal bestemme, hvor

det skal bo, når forældrene bliver skilt. Tager vi børnenes svar i sådanne undersøgelser alvorligt, så betyder det samtidig, at vi voksne skal tage vare på børn under otte år.«

Den omvendte asymmetri

Men kan børn leve op til en så rationel kommunikationsform, som du taler om?

»I mine analyser af samværet mellem voksne og børn, begyndte jeg på et tidspunkt at arbejde med udtrykket 'den omvendte asymmetri'. Med udtrykket vil jeg pege på, at det er en fordom at voksne nødvendigvis er mere fornuftige og vidende end børn. Børn har ofte en større intuitiv fornuft, hvor voksne ofte er mere bevidste, når de fører samtaler med børn. I hundredvis af situationer har jeg set, at børn faktisk er i stand til at leve op til de allermest almindelige fordringer til en god kommunikationssituation. Omvendt er der selvfølgelig børn, der ikke kan tage vare på sig selv eller svare for sig selv i en kommunikationssituation. Udviklingsdimensionen i den advokatoriske etik betyder, at den voksne altid må forholde sig konkret og undersøgende i forhold til det enkelte barns kommunikative kompetencer. Hvis børns faktiske kompetencer ikke tages alvorligt, udvikles de heller ikke. Idéen om en asymmetri mellem den vidende voksne og det uvidende barn bliver derfor en selvopfyldende profeti. Holberg skrev et sted, at han godt kunne lide at være sammen med kvinder for så kunne han hvile sine tanker. På Holbergs tid betød forestillingen om, at kvinder ikke kunne tænke, at kvinder ikke kom til orde i demokratiske sammenhænge. Og lige som man på Holbergs tid ikke kendte kvindens potentiale, så kender vi i dag fortsat ikke barnets potentiale fuldt ud.« ▲



Flere muligheder master kandidat

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

Vi forventer også at udbyde to nye masteruddannelser fra september: master i professionsuddannelse og professionsudvikling og master i socialpædagogik.

Læs mere om alle vores uddannelser på internettet.

Velkommen til flere muligheder!

Danmarks Pædagogiske Universitet
Studiekontoret
Emdrupvej 101
2400 København NV

T: 3969 6633

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



b

Danske unge har en grundlæggende solidarisk indstilling med fattige i andre lande, og en udbredt bekymring for klimaproblemer, fattigdom og krig, men nu skal de åbenbart til at lære noget andet i livets skole. De skal lære, hvad der betaler sig. Og de skal lære frit at vælge, hvad der betaler sig.

Kvalmegrænsen

* Foranlediget af internationale undersøgelser, der viser, at danske skolebørn ikke er så dygtige, som vi foretrækker at tro, er det igen blevet populært med Tom Paxton at stille spørgsmålet 'What did you learn in school today?'. Svaret er ansigeligt 'ikke ret meget', så måske ser vi, som DPU's rektor Lars-Henrik Schmidt har antydnet det, konsekvenserne af den danske mentalitet, som Eddie Skoller fik spiddet i sin danske version med fortsættelsen 'You have been to school, not?'. Jeg skal imidlertid ikke beskæftige mig med faglighed. 'What did you learn in school today' handler jo om politisk dannelse.

Demokratiet er i de senere år for alvor kommet på den pædagogisk-politiske dagsorden. Bekymringen for ungdommens manglende demokratiske indstilling og manglende politiske engagement er særdeles udbredt, men i det hele taget må interessen for forberedelsen af unge mennesker til borgere ses i relation til demokratiseringen af Øst- og Centraleuropa, EUs udvidelsespolitik, og de globale problemer med klimaet, migration, fattigdom, krige og menneskerettigheder. Udfordringerne er store og man kan kun have sympati for alle de gode kræfter, der arbejder på, at skolen skal kunne opfylde sin demokratiforberedende funktion.

For 30 år siden var det mange skoleteoretikers vigtigste pointe, at skolens reproduktion af kapitalismens klassestruktur og falske ideologi var hovedfejden i kampen om børnene. I dag iscenesættes skolen stort set omvendt som den sidste demokratiske bastion. I skolen kan vi etablere demokratiske fora, demokratiske samtaler, demokratiske læringsprocesser, demokratiske dyder, demokratiske værdier, sågar demokratisk læring (sic!) – alt med henblik på at producere aktive demokratisk deltagende borgere. Således afholdtes i januar dette år i København en konference med titlen 'Democratic Learning', og i Sverige blev der sidste år afholdt en anden med titlen 'Learning Democracy'. Tilsammen afspejler konferencetitlerne et dobbelt fokus på demokratiforberedelsen: De unge skal lære noget om demokratiet, men læringsmiljøet skal også være demokratisk. Form og indhold skal svare til hinanden.

Selv har jeg fornylig publiceret en rapport om Danmarks deltagelse i IEAs undersøgelse Civic Education Study. Hovedkonklusionen er, at danske 14-15 årige på mange måder udviser en solidarisk og demokratisk indstilling. Den måde hvorpå de unge forberedes til deres liv som borgere afhænger selvfølgelig ikke kun af skolen, men i højere grad af 'livets skole'. Et overordnet resultat af IEAs un-

dersøgelse er således også, at unges politiske dannelse hænger uløseligt sammen med deres lands politiske kultur. Det kan næppe overraske nogen, men er alligevel en vigtig pointe. Lad os derfor synge Tom Paxtons skolesang som en metafor over livets skole.

*What did you learn in school today,
Dear little boy of mine?
What did you learn in school today,
Dear little boy of mine?*

*I learned that Washington never told a lie.
I learned that soldiers never die.
I learned that everybody's free,
And that's what the teacher said to me.*

*I learned that policemen are my friends.
I learned that justice never ends.
I learned that murderers die for their crimes
Even if we make a mistake sometimes.*

*I learned that Government must be strong;
It's always right and never wrong;
Our leaders are the finest men
And we elect them again and again.*

*I learned that war is not so bad;
I learned about the great ones we have had;
We fought in Germany and in France
And someday I might get my chance.*

*That's what I learned in school today,
That's what I learned in school.*

Hvad lærer de unge så i livets skole for tiden? Tja, ved det seneste frie valg stemte et flertal af danskerne for, at de gerne vil have mere valgfrihed. Det var i det mindste et hovedslogan for partiet Venstre i valgkampen. Borgerne skal frit kunne vælge. Frie valg på så mange hylder som muligt ses som ensbetydende med frihed. Det minder mig om, at der på valgtidspunktet var en reklame ved DSB kioskerne, hvor ordlyden (frit efter min hukommelse) var 'pommes frit valg'. Efter valget kunne man ganske rigtigt konstatere, at et flertal af danskerne mente, at det var fedt nok.

Efter således at være blevet frit valgt ved et frit valg vælger regeringen frit, i overensstemmelse med valglofterne, at Danmark ikke længere skal yde så megen bistand til verdens fattigste, at Danmark ikke skal bekymre sig om de globale klimaproblemer med mindre det kan betale sig, at fartgrænserne skal sættes op så flere lem-læstede kan udnytte deres frie sygehusvalg, at der igen skal indføres tv-reklamer rettet mod børn så de fra starten kan udvikle en hensigtsmæssig forbrugeradfærd, og at 'flytningestrømmen' til Danmark skal standses (med undtagelse af veluddannede flygtninge, der betaler sig). Og konkret i denne sammenhæng om politisk dannelse forresten også, at Det internationale Akademi for Uddannelse og Demokrati skal nedlægges. Børnerådets arbejde på at fremme kendskabet til FNs børnekonvention skal der også spares på. Den opvoksende generation skulle jo nødtigt komme til at lide af den vrangforestilling, at den har rettigheder. I forvejen kan den jo vælge frit. For at illustrere sin sociale bevidsthed donerer statsministeren samtidig 22.000 kr. til nye kondisko til socialt udstødt i København. En vis kvalme begynder at indfinde sig.

Det er alt sammen 'fair nok', vil mange sikkert sige. Politik er at føre sin politik igennem. Der skal prioriteres, som det handlekraftigt hedder fra regeringen, men hvad kan de unge mennesker lære af dette? De kan lære, hvad der naturligvis er indlysende for enhver, at i en verden hvor tre menneskers formue er på størrelse



Af Jens Bruun, forskningsassistent ved Danmarks Pædagogiske Universitet

med nationaløkonomien i de 48 fattigste lande i verden (ifølge Worldwatch) er frit valg af hjemmehjælp det største problem i Danmark. Metaforikken er næsten ubærlig ikke sandt: Hjemme-hjælp. På et tidspunkt fik man det indtryk, at det handlede om minimalstatslig ideologisk privatisering, men de seneste meldinger fra statsministeren er, at det ikke handler om, at det ene er bedre end det andet. Næ, vi skal bare være sikre på, at vi får noget for pengene. Hvem 'vi' så end er? I nytårstalen fremhævede statsministeren ikke de hundredevis af danske udehjælpere (nødhjælpsarbejdere), men lovpriste derimod danske uniformerede enheders betydning i udlandet. Samtidig med en nedtrapning eller lukning af en lang række ulands-bistandsprojekter ser den nye regering det som et af sine tilsyneladende vigtigste symbolske mål at få danske kampfly i aktion over Afghanistan. I min ovennævnte undersøgelse dokumenteres det blandt andet, hvorledes danske unge har en grundlæggende solidarisk indstilling med fattige i andre lande, og en udbredt bekymring for klimaproblemer, fattigdom og krig, men nu skal de åbenbart til at lære noget andet i livets skole. De skal lære, hvad der betaler sig. Og de skal lære frit at vælge, hvad der betaler sig.

Peter Sloterdijk introducerer i 'Kritik af den kyniske fornuff' (1983) kategorien kynisme som udtryk for den oplyste falske bevidsthed, som han ser som vor tids almene tilstand. Peter Sloterdijk taler således om, at »den, der i vore dage tjener systemet, udmærket kan gøre med den højre hånd, hvad den venstre aldrig ville have tilladt. Om dagen koloniserer om aftenen koloniseret; af erhverv den der administrerer og udnytter systemet, som fritidsperson den der bliver administreret og udnyttet; officielt funktionskyniker, privat en person der ikke er bange for at vise følelser (...) funktionelt kapitalens agent, intentionelt demokrat; i forhold til systemet en funktionær for tingsliggørelsen, i forhold til livet en der prøver at realisere sig selv; objektivt bærer af ødelæggelsen, subjektivt pacifist; i sig selv den der udløser katastrofen, for sig selv harmløshed selv. Hos skizoide er den slags muligt (...) dette mismask er vor moralske status quo«. Og hvad betyder det så for det politiske?: »Jo mere et moderne samfund forekommer at være uden alternativ, des mere kynisme vil det tillade sig selv (...) den toneangivende magts repræsentanter på den politiske og den økonomiske scene bliver hule, skizoide og flygtige«. Når Peter Sloterdijk om tidens kyniker skriver, at »En vis chik bitterhed understreger hans handlemåde. For kynikere er ikke dumme, og de ser i høj grad hist og her det intet, som alt fører til«. Ja, så er enhver lighed med nulevende politikere og politiske handlinger naturligvis helt og aldeles tilsigtet.

Kynismen foregår samtidig ved hjælp af en kvalmende intimiserende intimidering og intimiderende intimisering af det politiske. Det findes på flere niveauer, men kan her tage afsæt i Sloterdijks eksempel om den officielle funktionskyniker versus den private følsomme person. Med den ene hånd taler statsministeren i rosenrøde vendinger om, hvorledes hjemmehjælperen på sand næstekærlig vis

i fremtiden skal have tid til at sætte sig ned med borgeren og over en kop kaffe for at aftale, hvilke opgaver, der skal udføres, mens han med den anden tager pengene fra verdens absolut fattigste. Som vinkel for en præsentation af landets nye kulturminister valgte en af de store tv-kanaler at inddrage dennes privatsfære, og som seer kunne man undrende se til, mens hr. Mikkelsen overdrevent pædagogisk til ære for kameraet fortalte sin kun halv vågne datter, at 'far skal være noget der hedder kulturminister'. Hvorefter kulturministerens første eksempel på handlekraft var at indføre flere børnereklamer på TV. I skrivende stund er et andet eksempel på en skizoid logik, at EU vil støtte tobaksbønder med dusinvis af milliarder, mens kampagne efter kampagne i skoleregi samtidig forsøger at overbevise ungdommen om tobakkens sundhedsskadelige virkninger. Skolen og livets skole på kollisionskurs.

Ifølge Peter Sloterdijk kan tidsåndens moralsk-psykologiske stemning indfanges ved hjælp af en fysiognomisk sans, der ikke som oplysningen tingsliggør og sagliggør omgangen med verden. Tidsånden går os i blodet, og i kynismen ser den moderne ulykkelige bevidsthed sig selv i øjnene. Min fysiognomiske sans er mere kvalmeorienteret for tiden. Kvalme opstår, når man har fået 'for meget', og hvad så, når kvalmen erstatter kynismen og depressionen som tidsåndens mere kroniske psykosomatiske tilstand? Propper man sig med mere og mere som i bulimien for i den gentagne opkastning at gentage afvisningen af følelsen eller nægter man overhovedet at proppe sig som i anoreksien for at undgå følelsen? Når man for 117. gang har hørt hyldesttalen til demokratiet, ender man konfronteret med virkeligheden med at nå kvalmegrænsen. Så kan det være helt befriende at citere Jørgen Knudsen: 'Har man sagt demokrati, har man også sagt hal-leluja', skrev han i HUG 66, 1997, og han fortsætter sammesteds: 'Intet er så demoraliserende for borgerne i et land som at leve med et styre, de selv har valgt, og som de oplever som en trussel mod kommende slægter'. Så sandt. Vor tids demokratiske problem er ikke de unge, men demokratiets kvalme kynisme.

I 1964! skrev Herbert Marcuse i 'Det en-dimensionale menneske': »Under et almindeligt repressivt styre kan friheden selv gøres til et stærkt middel til beherskelse. De valgmuligheder, der eksisterer for den enkelte, har ingen afgørende betydning for graden af menneskelig frihed, det har derimod, hvad man kan vælge, og hvad den enkelte faktisk vælger (...) Det, at man frit kan vælge sine herrer, afskaffer hverken herrerne eller slaverne. Frit valg mellem et stort antal varer og tjenesteydelser betyder ikke det samme som frihed«.

Vi vælger frit vores herrer, men samtidig vælger vi den kyniske treenighed af kapitalismens frie markedskræfter-højteknologi-demokrati, hvori demokratiets midler forfalder til dets mål. Så kan man da ikke undre sig over, at Pink Floyd kan få et megahit ved at synges 'All in all it's just another brick in the wall'. Kvalmen kender ingen grænser. ▲

Peter Sloterdijk



FOTO: SCANNY/TORSTEN LUDWIG

Peter Sloterdijk blev født i Karlsruhe i 1947. Studerede filosofi, germanistik og historie. Promotion i 1976. Siden 1992 filosofiprofessor på Hochschule für Gestaltung i Karlsruhe, siden 1993 ligeledes på Wiener Kunstakademie. Efteråret 2001: vælges til rektor i Karlsruhe. Fra januar 2002: midtpunkt i det faste TV-program: 'Philosophisches Quartett', der skal optages i folkevognsfabrikernes funkende nye fabrikslokaler i Dresden.

Blev berømt i vide kredse, da han skrev det muntre og spidse kropsfænomenologiske tobinds-værk 'Kritik der zynischen Vernunft' (Suhrkamp, Frankfurt a/M 1983), der blev Vestysklands mest solgte faglitterære værk i midtferiserne.

Blev anmeldernes skræk, da han udgav de første to ud af i alt tre spekulative værker: 'Sphären I + II' (Suhrkamp, Frankfurt a/M 1998 & 1999, på hhv. 644 & 1013 sider). Første binds undertitel er 'Blasen', andet binds 'Globen'. Mellem boblernes mikro-sfærologiske (kærligheden mellem mand og kvinde & barnet i livmoderen m.v.) og verdensaltets makro-sfærologiske meditationer (de kosmologiske og religiøse forestillinger m.v.), skal et tredje bind kiles ind. Det har Sloterdijk pt. skrevet ca. 200 sider til, omhandlede det meso-sfærologiske liv, som mennesket udfolder inden for kommunikationssystemerne, herunder nationalstaten, uddannelsessystemet og de kulturelle udvekslinger. Martin Heideggers tidlige hovedværk fra 1927 hed 'Sein und Zeit'; Peter Sloterdijks gigantiske tre-bindsværk kan kort betitles: 'Sein und Raum'.

Blev berygtet, da han holdt en meget lang tale for nogle fagfilosoffer på det sydtyske slot Elmau d.17. juli 1999 med titlen: 'Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zum Brief über den Humanismus' (se den danske oversættelse i tidsskriftet Passage nr.39, Århus 2001). I denne talte Sloterdijk om nødvendigheden af at træde i karakter og i afgørelse, når menneskets kommende genetiske profil skal udformes, og 'Menneskeparken' designes og befolkes. Filosoferne satte bioteknologien på samfundsdebattens dagsorden uden at undsige sig dennes muligheder, endside at afskrive denne som farlig. Herefter hidsede de seriøse tyske medier sig selv og hinanden op i ugevis. I de eskalerede heftige debatter deltog så prominente folk som Jürgen Habermas, Manfred Frank og Ernst Tugendhat. Sloterdijk blev på én gang forsidestof og et enzym i den evindeligt gærende tyske efterkrigsrefleksion (se også min artikel: 'Signalement af Sloterdijk-affæren' i tidsskriftet Kritik 143, Kbh. 2000).

Hans to nyeste bøger anlægger et kultursociologisk blik på massen: 'Die Verachtung der Massen. Versuch über Kulturkampf in der modernen Gesellschaft', Frankfurt a/M 2000 – og tager endnu et livtag med den evigt nærværende Heidegger: 'Nicht gerettet. Versuche nach Heidegger', Frankfurt a/M 2001.

Mennesker ville klare sig meget bedre, hvis de kunne udligne deres manglende evne til at være dyr. Men det kan de ikke, og derfor er lærerens unaturlige arbejde at gøre en dyd ud af menneskets udyrskhed og søge at modne mennesker til et socialt og individuelt liv i et kuvøseliv i skolen. Sådan siger den tyske filosof Peter Sloterdijk i et foredrag om dannelse.

Læreren er gartner i et beskyttende drivhus Af Peter Sloterdijk

19

* Lærerens arbejde er noget af det mest artificielle og unaturlige, som mennesket kan foretage sig. Læreren er ikke sandhedens talerør – men en retorisk agent. Hans virke drejer sig om at overtale. Han er en professionel forfører. Det gælder for ham om at få eleverne til at tro på, hvad han vil have dem til at tro på.

Grundlæggende udspringer lærerens virke af tre forskellige områder. Læreren er en parasit på neotenen. Det vil sige, at han anvender og tager udgangspunkt i det forhold, at træk fra et umodent udviklingstrin bevares på et voksent trin, med mindre han prøver på at forandre dem. For det andet er han en budbringer af socialt stress. Han formaliserer samfundets videregivelse af den rette cocktail af dårlige og gode nyheder, efter at forældrene har måttet give afkald på alene at stå for dette. Han videregiver samfundets tyngde og dets fortællinger til de yngre og kommende samfundsborgere. For det tredje er læreren en infantilismens advokat. Barnet repræsenterer noget fremmed i det borgerlige samfund. Barnet er en immigrant, der må beskyttes imod farer, ikke mindst fordi det har fået den vanvittige idé at ønske at ville blive og være som os voksne. Professionel læringsaktivitet er et forsøg på at styre og guide menneskets manglende evne til at være sig selv. Læreren søger at transformere disse fundamentale menneskelige handicaps til fordele. På denne måde bliver mennesket et drivhus-produkt. Vi opdrages i kulturer, der beskytter og afsonderer os fra den ydre verden.

Hvordan erhvervede mennesket sig nu den mang-

lende evne til at blive et dyr? Hvordan kunne vi som art og anskuet filosofisk antropologisk tillade os at give afkald på at komme til verden som stærke og selvårne skabninger? Først og fremmest fødes vi alt for tidligt. Blev vi 21 måneder i moderskødet i stedet for de sølle ni måneder, ville vi blive født som noget mere modne. Udviklingsmæssigt ville vi være på højde med nyfødte store aber. Men mennesket er mere i familie med orkidéerne end med disse vore nære, behårede slægtninge.

Læreren er den, der lærer samfundet at tælle til tre. Læreren trækker barnet ud af den eksklusive kobling, det er alene at skulle forholde sig til spillene mellem faderen og moderen & moderen og barnet. Uden psykologisk tilregnelige medlemmer af samfundet taber det sociale sin kohærens. Læreren prøver at modgå, at barnet bliver psykotisk. Et samfund, der ikke lærer at tælle til tre, dør.

Betragtes mennesket fysiologisk, er der ingen god grund til, at vi ikke har pels, som de øvrige store dyr. I begyndelsen af 1960'erne kaldte Desmond Morris os som bekendt for 'nøgne aber'. I fysisk forstand har vi afvæbnet os selv i et evolutionshistorisk perspektiv. Albuen er det sidste våben, vi har, men havde darwinisterne haft ret, skulle vi vel have set ud som krokodiller eller som kampaber. Naturen har åbenbart bestemt sig for at klæde os af, og de menneskelige samfund har haft held med at beskytte sig selv og de nøgne menneskelige kroppe indtil det voksne liv. Vort fosterliv fortsætter meget længe i samfundets levende kuvøser. Og skolen er en af de væsentligste udklækningsanstalter for det ube-

hårede menneske. Mennesket får heller ikke snuder men ansigter. I modsætning til aberne, der ligner os ved fødslen, har vi ikke et genetisk program, der senere vil give os snuder. At få et menneskeligt ansigt med individuelle træk er at have mistet muligheden for at få en snude. Og ansigtet er væsentligt for al undervisning. Det kvindelige kønsorgans placering er også afvigende og overraskende. Hvordan gik det til, at denne fantastiske ting – 'this marvellous thing' – kom til at sidde, hvor den gør? Det spørgsmål stiller vi os aldrig, men som filosofiske antropologer – og ikke som elskere eller som på andre måder interesserede betragtere – må vi koldblodigt spørge, hvordan det gik til. Der eksisterer ingen trivialiteter for den filosofiske antropologi. Den rigtige tilgang til kroppen kan lære os meget.

Studerer vi vor arts evolutionære afvigelser kan vi lære meget om det, der gemmer sig i vore kroppe, og som stadigvæk har indflydelse på, hvordan og hvorfor vi skal lære. Vi har et ansigt-til-ansigt kærlighedsforhold, og manden har et frontalt forhold til kvinden. Kvindens kønsorgan sidder på samme side af kroppen som ansigtet. Blandt de store aber ser det anderledes ud. Her sidder kønsorganet, hvor man venter at finde det, nemlig bagpå. Neotensk er det kvindelige kønsorgan fikseret på en måde, der muliggør, at kærlighed kan opfattes som en sideeffekt til kønsorganernes manglende placering på bagsiden af menneskekroppen.

Vor kropsudrustning gør, at vi på én gang er frigjort fra naturen og ikke tilpasset til denne, og at mennesket isolerer sig fra verden ved at lave beskyttende ►

- ▶ væksthuse – blandt andet skoler og universiteter – inden for hvilke mennesket søges dannet til et socialt og individuelt liv. Hertil kommer så den komplicerede udvikling af den menneskelige hjernebark, der muliggør, at vi kan fungere i en række forskellige situationer.

Kort sagt: Uden neotenen, ingen mennesker. Og da vi ikke udvikler os automatisk og apriorisk naturligt, er de a posterioriske læreprocesser konstitutive for det menneskelige. Vi synes ikke at være slaver af en ren genetisk selektion. Vi har mulighed for at leve et luksusliv, selvom vi har næser, der ikke burde have klaret sig evolutionært. Vi kan ikke reduceres til ren biologi.

Går vi tilbage til den tid, hvor Platon efter hjemkomsten fra sin rejse til pythagoræerne i Syracuse for cirka 2500 år siden åbnede den første skole, akademeia, 6 stadier fra byens torv, agora, er det vigtigt at bemærke, at det var skolens opgave at sørge for, at unge mennesker med succes kunne formes til at blive gode borgere i bystaten, polis, men at læreren ikke blot var en agent eller en ideolog for byen. Læreren virkede adskilt fra byen, og denne afstand sikrede ham et nyt blik på tingene. Han både var og var ikke en del af polis. Bystatens kommende funktionærer skulle adskilles fra byen for at træne sig i det

ræsonnement at kunne inkarnere og tænke det abstrakte. Fra starten var skolen en eliteskole. Alle og enhver skulle indrulleres i den bedste af alle skoler. Tilbudet gjaldt ikke et lille aristokrati, men alle der havde mod på at udforske matematikken og filosofien. Hermed opstod der et kvantitativt paradoks, og et demokrati kan kun fungere på denne måde. Det drejer sig om, at skolen ikke må udelukke nogle borgere eller isolere sig. Tro aldrig på dem, der siger noget andet. Det gælder også for uddannelse og undervisning i de moderne samfund.

I antikkens skoler spekuleredes der en del over, hvorfor mennesket ikke var blevet en perfekt, hel og rund skabning. Mennesket i Platons have i Athen blev tilskyndet til geometri og kærlighed til visdom, mens det spurgte sig selv: Hvorfor er jeg tvunget til at søge efter min anden halvdel? Denne evindelige stræben efter at blive et komplet menneske er i sidste ende netop, hvad filosofi drejer sig om. Platons akademi husede de første forsøg på at se filosofien som en fællesnævner mellem kærlighed og matematik. Og vi er stadig i stand til at elske og kan derfor også beregne, er det ikke pudsigt!? ▲

Udskrevet og bearbejdet af Steen Nepper Larsen

Peter Sloterdijk holdt sit foredrag ved Learning Lab Denmarks konference 'Learning 2001: 'An Agora of Learning' den 6. december på Danmarks Pædagogiske Universitet.

Den tyske filosof Peter Sloterdijk mener, at vi kun bliver mennesker, hvis vi har en almen dannelses- og formgivningstanke. Dannelse er et nødvendigt formynderi – nødvendigt for overhovedet at blive et menneske, der kan føre et selvstændigt liv, siger han om dannelse som sfære-byggende eksistens.

* Den tyske filosof Peter Sloterdijk er en rummets tænkner. I dette interview som Asterisk foretog på bagsædet af en taxa på vej til lufthavnen, spekulerer han over sammenhængen mellem dannelse og konstruktionen af de rum, mennesket lever og lærer i.

Du har engang skrevet: 'At komme til verden er en livslang opgave. Det er ikke gjort med fødslen alene'. Hvordan hænger denne tankegang om den evige fødsel sammen med dannelses-begrebet? I dine nyere værker beskrives mennesket som en sfære-byggende eksistens. Er dannelsen, som vi gennemløber, en rum-skabende og eksistentielt nødvendig proces for mennesket?

»Man må umiddelbart svare 'ja' til begge spørgsmål, men man må jo så også forsøge at sammenbinde de to 'ja'er' ordentligt med hinanden. Og hvordan gør man så det? Sikkert er, at det idealistiske, tyske dannelsesbegreb er blevet overvundet, men at det trods alt stadigvæk besidder en hård kerne. Ikke mindst består den hårde kerne i den idé, der blev udviklet af idealismen: At mennesket i frihed, uden biologisk determination, kan udkaste sit eget liv. Og vel at mærke ikke bare kan, men også må og skal gøre dette. At menneskeligt liv altså væsentligst er udkast. Det er en indsigt, som en langt mere pragmatisk, måske også mere utydelig og måske også en langt mere tragisk toneart gentager i dag. Og det er en indsigt, der langt mere entusiastisk lod sig høre i de tanker, der engang udspillede sig i det tyske gymnasium og på universitetet; nemlig at mennesket er det væsen, hvis liv kun lykkes, når det fører – 'führen' – et liv. Man skal ikke bare leve livet, men man må lære at føre. Dette 'führen' er egentlig

det samme som 'dragelsen' i 'opdragelsen'. Ordene har de samme rødder, byggende på den samme tanke og den kinetiske idé, at et levende væsen i en mere naturnær, umoden og uudvokset tilstand i bogstavelig forstand må føres ud af denne ved hjælp af særlige kulturelle teknikker. Det ligger også i det latinske begreb 'educatio'. Vi skal så at sige føres ud af denne primære tilstand, og dette levende væsen skal initieres til at blive et meget artificielt kulturvæsen, der samtidig skal kunne blive til en del af et sociologisk 'Gesamtkunstwerk'. I det moderne kan man sågar tænke kritisk og gå imod sit eget samfund, og isolere sig fra det. Mange menneskers hovedbeskæftigelse i dag er jo at trække sig tilbage og at minimere eller ligefrem fornægte livets sammenhæng med andre menneskers. Også ensomheden er en artificiel samfundsmæssig situation, der må læres.«

Skal alle disse fænomener nu beskrives som meso-sfærologi i det kommende tredje bind af hovedværket 'Sphären'?

»Ja, til meso-sfærologi hører alt det, der er mindre end kosmos, gudsriget og imperierne. Som læsere af Dante vil vide, er kosmos eller gudsriget præget af den samme egenskab: perfekt rundhed, struktureret af cirkler, kredse og hvælvinger. Teologien er også læren om de rette ringe. Det er en sælsom overraskelse; men hvis man betragter kilderne, bliver denne homologi ganske overbevisende og uundgåelig. Og meso-sfærologien gør selvfølgelig det, som det sidste kapitel af makro-sfærologien (andet bind, SNL) allerede har forberedt. Den stiger ned fra disse overjordiske verdener, disse imaginære im- ▶

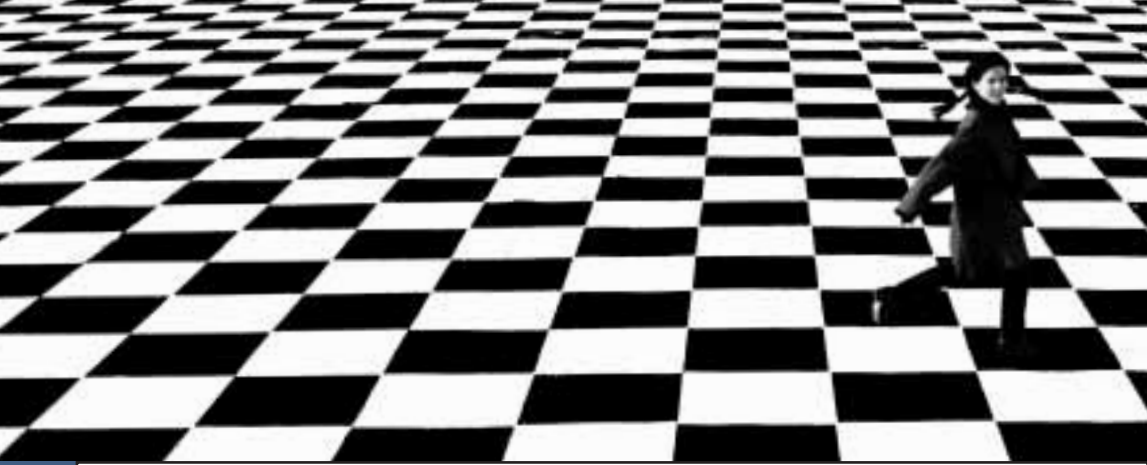


FOTO: SCANPIX/MAURIEL DE SEZE PEDERSEN

22 Mennesker har brug for opdragere

- munsystemer og absolutte cirkler, og så må vi vende os mod mindre formater. Jeg har jo tidligere arbejdet med og påbegyndt mit værk med en fremstilling af de mikro-sfærologiske systemer (første bind, SNL) og med de intime dyader – med parret, med relationen mellem moder og barn eller med de religiøse eremitter med deres indre absolutte poler ('den guddelige Anden') – og jeg vil nu i den tredje del udvikle en empirisk pneumatologisk indstilling. Det vil sige, at jeg beskriver animerede systemer i alle mulige formater, af en størrelsesorden spændende fra en lejlighed i et boligkompleks til en social organisation som for eksempel en fodboldklub eller en nationalstat.«

Er dit rumbegreb en betingelse, måske ligefrem en forudsætning for de sociale processer mellem mennesker – eller et sideprodukt af disse?

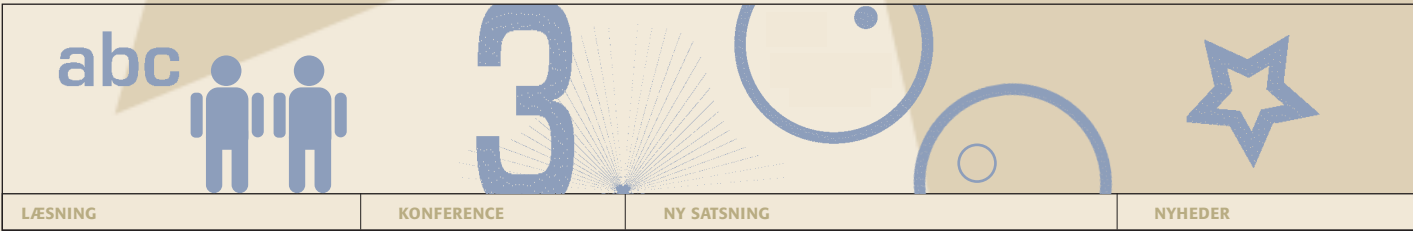
»Rum-begrebet er konstitutivt for samfundsbegrebet; men det begreb om rummet, jeg anvender, er et ikke-trivielt rumbegreb. Det er ikke et fysisk rumbegreb. Tesen er, at rummet opstår gennem kommunikation. Vi skal ikke forestille os rummet som en beholder, indeholdende et tre-dimensionalt koordinatsystem, i hvilket menneskene så forekommer og har forskellige forbindelser med hinanden, som man kunne kalde kommunikation. For så ville rummet være ældre end kommunikationen, og hele teorien ville være til ingen nytte. Jeg hævder, at kommunikationen er ældre eller mere grundlæggende end rummet, selvom dette rumbegreb så måtte være et andet end fysikerens rum. Der er tale om et specifikt socialt eller partcipatorisk rum, som jeg gerne vil kalde det, i hvilke flere subjektiviteter er sammenflettet med hinanden. I kommunikationen er man sammenfiltret med hinanden. Når man kommuni-

ker forestiller man sig, at en lukket struktur – et subjekt – træder i forhold til et andet subjekt. Men det er et misvisende billede.«

Har vi overhovedet brug for dannelses- og formgivningstankegangen, når mennesket er evindeligt tilblivende – eller vil denne forestilling altid være en paternalistisk og undertrykkende tankeform og drivhus-logik?

»Jeg tror for det første, at drivhus-konceptet er så alment, at man ikke kan udvikle et begreb om mennesket, hvis man ikke samtidig har udviklet et begreb om og for dette drivhus. Drivhus-metaforen er mere maternalistisk end paternalistisk. Den har mindre at gøre med herredømme end med analysen af luksus.

Jeg går ud fra, at mennesker er konstitutivt forvænnet eller forkælet – 'Verwöhnt'. På engelsk eller fransk gives knap nok en mulighed for at udtrykke denne mening, som det tyske ord besidder, adækvat. 'Spoil' på engelsk er for entydigt og negativt. Og siger man 'pamper' taler man mere som en voksen ned til et barn. 'Verwöhnen' betyder ganske enkelt, at man som levende væsen eksisterer i en form, hvor man udvikler vellevned. Menneskene er anlagt på at skulle ud- og aflade. Det gamle og rette kirkelige udtryk ville være eftergivenhed. Mennesket står i en kulturel situation, hvori det til stadighed foretager en art afladshandel med realiteten. Det kan man ikke udtrykke helt præcist med de psykoanalytiske begreber, selvom Freud kommer meget tæt på gennem sine analyser af henholdsvis realitets- og lystprincippet. Så længe mennesket lever under lystprincippet, vil det søge at kaste eksistensens tyngende forhold af sig, blandt andet ved at manipulere med livet.« ▲



| | | | |
|---------|------------|-------------|---------|
| LÆSNING | KONFERENCE | NY SATSNING | NYHEDER |
|---------|------------|-------------|---------|

Flere bøger i børnehaven

I de seneste år har der været stærk fokus på danske skolebørns læsefærdigheder, og man er gået mange veje i bestræbelserne på at gøre dem bedre - blandt andet ved læseforberedende aktiviteter og sprogstimulering i børnehaveklasser og daginstitutioner

I en ny bog, 'Læs i lange baner', reddegør lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitet, Elisabeth Hansen for resultaterne af et meget succesfuldt forsøg med at indføre børnehavebiblioteker. Forsøget har haft som formål at få børn, forældre og institutioner til at arbejde sammen om at støtte børnenes sprog- og læseudvikling bedst muligt, men der er vel at mærke ikke tale om tidlig læseundervisning, fremhæver Elisabeth Hansen:

"Det gælder først og fremmest om at give børn positive oplevelser med bøger, fortællinger og oplæsninger. For at omgås bøger dagligt er en væsentlig forudsætning for at blive en god læser", siger hun.

Projektet har især været til gavn for børn fra ikke-boglige og fortravlede familier, der har fået et redskab til at bryde lidt af den sociale arv på helt egen hånd.

'Læs i lange baner' er et udviklingsprojekt i Blaaby, Blåvandshuk og Varde kommuner under det større projekt 'På samme hammel'. Det består i et samarbejde mellem børn, forældre, daginstitutionspersonale, pædagoger, lærere, skole- og folkebibliotekarer og medarbejdere på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. Projektet har fået tilskud fra Udviklingspuljen for folke- og skolebiblioteker.

MES 3

The 3rd International Conference on Mathematics Education and Society afholdes i Helsingør 2.-7. april. På konferencen mødes fagfolk fra hele verden for at diskutere de sociale, politiske, kulturelle og etiske dimensioner af matematikundervisningen.

Konferencen er blevet til i et samarbejde mellem Aalborg Universitet, RUC og Danmarks Pædagogiske Universitet. De to første udgaver af konferencen fandt sted i Nottingham i 1998 og Montecoro, Portugal, i 2000.

Yderligere oplysninger: www.congress-consult.com/mes3/

Udstilling

Center for Børnelitteratur viser frem til den 4. maj en udstilling af vinderen af Kulturministeriets Illustratørpris, Hanne Bartholin, samt af illustratørerne på Æreslisten - Rasmus Bregnhøj, Lilian Brøgger, Dorte Karrebæk, Bo Odgaard Iversen og Ursula Seeberg

Center for Børnelitteratur er beliggende på Danmarks Pædagogiske Universitet, opgang B8, og har åbent på hverdage fra 10-16, fredag dog kun til kl. 14.

Mere forskning i naturfagsundervisning

Der har i de senere år været talt meget om de teknisk-naturvidenskabelige fags krise, men det samfundsmæssige behov for en stor rekruttering til fagene er absolut ikke blevet mindre. Derfor må der udvikles mere tidssvarende undervisningsformer i både folkeskolen og gymnasiet og på de videregående uddannelser.

"Der er behov for at skabe større sammenhæng mellem de forskellige uddannelsesniveauer, og det er nødvendigt at skaffe sig viden om børns og unges kendskab og holdninger til naturvidenskab og teknologi", siger lektor Helene Sørensen fra den nye forskningsenhed, der samler forskere fra alle naturfag på Danmarks Pædagogiske Universitet.

"Som et aktuelt eksempel kan nævnes debatten om brug af stamceller til medicinsk forskning. Det er en naturvidenskabeligt relateret problemstilling, som stiller store krav til borgeren i et demokratisk samfund. For at kunne deltage kompetent i debatten kræves et bredt spektrum af faglige, etiske, økonomiske og politiske overvejelser. Det er en stor udfordring for vores uddannelsessystem at give de unge solidt grundlag for at kunne tage stilling i sådanne spørgsmål", siger Helene Sørensen.

Et af de centrale forskningsområder i den nye forskningssatsning vil være at belyse, hvorledes læring i uformelle omgivelser - science centre, medier, miljøorganisationer, kulturnatsarrangementer mv. - kan supplere de naturfaglige uddannelser. Et andet vigtigt område vil være gennemførelse og analyse af store internationale undersøgelser af elevers kompetencer og holdninger til teknik og naturvidenskab.

Masteruddannelser

I sine fortsatte bestræbelser på hele tiden at udforme masteruddannelser, der modsvarer samfundets aktuelle behov for øget pædagogisk viden i jobfunktioner på højt niveau, starter Danmarks Pædagogiske Universitet tre nye masteruddannelser. Det drejer sig om uddannelser i henholdsvis pædagogisk professionsudvikling, socialpædagogik og fleksibel masteruddannelse. I sidstnævnte sammensætter den studerende selv modulet, som integreres i det afsluttende masterprojekt.

I forvejen tilbyder Danmarks Pædagogiske Universitet masteruddannelser i pædagogisk IT, voksenuddannelse samt sundhedspædagogik.

Kandidatuddannelser

Tre nye kandidatuddannelser er under udvikling på Danmarks Pædagogiske Universitet med henblik på udbud pr. 1. september 2002. Det drejer sig om uddannelser inden for pædagogisk antropologi, pædagogisk psykologi og generel pædagogik.

I forvejen udbyder DPU kandidatuddannelser i pædagogisk sociologi, pædagogisk filosofi og didaktik med særligt henblik på henholdsvis dansk og matematik.

Opdatering

Det meget nyttige Børnekulturkatalog er blevet opdateret af Sekretariatet for Børnekulturnetværk og er nu tilgængeligt på sekretariatets hjemmeside www.sebnet.dk.

Hvorfor er det institutionerne, der skal bestemme, hvordan vores uddannelser skal se ud? Studieleder, dr.pæd. Søren Ehlers, der arbejder med Danmarks Pædagogiske Universitets masteruddannelser, mener, at den nye måde at skabe relevante uddannelser på er at spørge det enkelte menneske, hvad det har behov for.

Uddannelse er ikke en hyldevare Af Steen Bruun Jensen

* Historisk set har uddannelsessystemet været en del af nationsopbygningen, og nationen har haft interesse i ganske bestemte værdier, som derfor er blevet understøttet af uddannelsessystemet. Men i dag tjener uddannelsessystemet andre formål. Uddannelse er ikke længere for børn, men for hele samfundet, og systemets brugere får de hyldevarer, som systemet helst vil sælge. Det mener dr.pæd Søren Ehlers, der er studieleder for masteruddannelsen på Danmarks Pædagogiske Universitet.

»Det vil sige, at man underviser folk i noget, som systemet har kapacitet til, men som der måske ikke er et reelt behov for«, siger han.

Som eksempel nævner Søren Ehlers gymnasiet, hvor geografi-faget efter hans mening kun eksisterer, fordi vi nu engang har uddannet så mange geografilærere. På samme måde eksisterer oldtidskundskab kun fordi, der er nogle timerester, der skal dækkes. Så længe gymnasielærernes efteruddannelse styres af gymnasielærerne selv, kan man ikke regne med et relevant udbud:

»Det er at sætte ræven til at vogte gæs. Lærerne har interesse i det størst mulige forbrug af traditionel undervisning, som ikke kræver forberedelse. Men i den anden ende har vi brugerne – i det her eksempel gymnasieeleverne og samfundet: Hvordan sikrer vi dem en relevant uddannelse? Det gør vi ikke ved at acceptere den her formynderholdning og institutionernes tyranni. Hvorfor skal de bestemme, hvad jeg skal lære? Hvorfor skulle en bande gymnasieelærere i en faglig forening have større indsigt i, hvilke kompetencebehov den enkelte har?«, spørger Søren Ehlers.

Han mener, at uddannelse er sat meget højere på den politiske dagsorden end før, og at uddannelse i endnu højere grad ses som en samfundsmæssig investering.

»Det er en politisk beslutning, at alle skal have

mulighed for at lære nyt hele livet, fordi det er en fornuftig investering. Og det er i virkeligheden demokratiseringens yderste konsekvens, når uddannelsessystemet nu begynder at individualisere. Hvis velfærd er den størst mulige lykke for det størst mulige flertal, så måtte uddannelsessystemet på et eller andet tidspunkt begynde at individualisere, når tiden var moden. Og det er tiden nu. Og så må der føres en forhandling om, hvad der skal læres i stedet for, at det er underviserne, der dikterer, hvad der skal læres«, siger han.

Kompetencebegrebets indtog

En af de store forskelle på uddannelse før og nu er, at vi i dag taler om kompetencer. Kompetencebegrebets indtog i uddannelsespolitikken daterer Søren Ehlers til 1996, der var 'Year of Life Long Learning' i EU, og hvor livslang læring blev fælles politik i de industrialiserede lande. Det fik også konsekvenser for uddannelsessystemet, fordi det at tænke i læring er anderledes end det at tænke i undervisning, og når man ikke længere tænker i undervisning, så tænker man heller ikke i institutioner. Man tænker bare: 'Hvordan kan folk lære noget?'

»Det bliver brugerne og samfundet, der bestemmer hvilke kompetencebehov, der er relevante. Og derfor bliver didaktik-begrebet mere og mere problematisk, for det forudsætter, at didaktikerne ved, hvad der er relevant. I stedet må vi tale om en 'Learning Contract', hvor man fører en forhandling mellem den, der har behovet, den, der er i stand til at opfylde behovet og den, der har et samfundsmæssigt overblik. Det er en trekantforhandling om, hvad der skal læres, hvordan det skal læres, hvornår det skal læres, hvor meget det skal koste og hvordan det skal evalueres. Det er en modsat måde at gøre det på. Og det sikrer, at ingen får kompetencer, som folk ikke har

bedt om og ikke har brug for og som måske er irrelevante i forhold til samfundet«, siger Søren Ehlers.

»Et centralt pædagogisk begreb, som vi ikke taler meget om, er 'ægte behov'. Vi taler meget om formelle behov, men hvad er ægte behov? Ægte behov er behov, som folk selv formulerer. Men megen uddannelse består i bare at sidde den af. Spørg i stedet folk, hvad de har behov for, hvad de gerne vil vide og kunne. Allerede i forhandlingen, om hvilke behov de har, sker der en hel masse, fordi de bliver taget alvorligt. Den, der spørger, udviser respekt og ægte interesse, og så kan der indgås en aftale. I stedet for at vi har et system, der bare presser sin opfattelse af, hvad man skal kunne igennem«, siger han.

»Vi skal måske til at tænke i studier: Med den frihed, der er knyttet til det. Vi skal udbrede universitetstankegangen til det formelle uddannelsessystem og respektere, at den unge eller voksne studerer et emne. Og så tilbyde de hjælpemidler, der skal til for at kunne studere og fordybe sig uden at skulle sidde og modtage kollektive forelæsninger om et emne, der måske ikke er relevant. Det burde være forbudt at kede sig. Og det er dyrt at lave et system, hvor mange sidder og keder sig«, siger Søren Ehlers, der også mener, at undervisning i klasser er noget af en anakronisme fra industrisamfundet:

Ikke-formel læring

»Hvorfor kan man ikke bare samles om et emne? Hvorfor er det mit fødeår, der er afgørende for, hvem jeg skal lære sammen med? Det kan være, at jeg udviklingsmæssigt er et helt andet sted, og det kan være, at jeg har lyst til at arbejde på en anden måde. Hvorfor kan ungdomsuddannelse ikke være opdelt efter interesser i stedet for efter fødselsår? Måske lærer de unge mere, hvis man gør det på en anden måde.«

Det er dyrt at lave et system, hvor mange sidder og keder sig. Hvorfor kan ungdomsuddannelse ikke være opdelt efter interesser i stedet for efter fødselsår? Måske lærer de unge mere, hvis man gør det på en anden måde.

På spørgsmålet om det ikke bliver et meget uhåndterligt uddannelsessystem vi får, hvis man fører hans tanker igennem og gør op med det formelle system, siger han:

»Kun hvis man tænker traditionelt. Hvorfor står højskoler som en helt afgørende oplevelse for en masse mennesker? Det er jo fordi, der ikke er et fast pensum, men at man arbejder med det, som man nu synes er interessant. Man har indflydelse på det, der er en forhandling om det. Der er frihed. Folkehøjskolen er ikke formel. Folkeoplysning er ikke formel. Virtuel læring er ikke formel. Du sidder ikke i et klasseværelse, der er ikke nogen tavle og ikke noget kridt. Og frem for alt er der ikke en ganske bestemt standard for, hvad og hvordan man skal lære. Nogen siger, at 80% af det vi lærer, lærer vi uden for institutioner. Og hvis man nu er finansminister, så lyder det som om, at man får noget mere for pengene uden for institutionerne«, siger han.

»Men i for eksempel folkeskolen rejser det naturligvis mægtige udfordringer for undervisere, der skal omstille sig, efter at hele deres uddannelse er gået ud på, at de skal behandle eleverne kollektivt. Nu skal de behandle dem individuelt. Det vil sige, de skal i virkeligheden vejlede mere end undervise, som de har lært på seminarierne. Nu handler det om vejledning. Hvad er den vejledende samtale? Hvad er den ægte dialog mellem elev og lærer? Men uddannelsessystemet, for eksempel seminarierne, er tilbageskuende, så de studerende forbereder sig på fortidens samfund«, siger han.

De tre l'er

»Undervisere må i et individualiseret system også være uddannelsesplanlæggere. Det er der bare ingen, der har lært. Når ansvaret for at finde det rigtige curriculum delegeres til et forhold mellem den en-

kelte underviser og den enkelte elev, så må den form for professionsudvikling, som underviseren gennemgår, også handle om det at kunne lave en uddannelsesmæssig planlægning. Det vil sige, at de faglige krav bliver langt voldsommere end før, for nu har underviseren pludselig ansvaret for det faglige forløb hos et enkeltindivid, hvor han før havde en lærebog og en plan og en model for, hvordan man gjorde med en klasse. Det bliver noget helt andet«, siger Søren Ehlers.

»En underviser skal være professionel. Og for at være professionel skal man være forankret i noget fagligt, og det vil sige, at de faglige krav må være langt større end ellers. Og der kommer blandt andet Danmarks Lærerhøjskole-didaktikken i klemme, for didaktik er tænkt ud fra et industrisamfund, hvor man kender det pensum, som skal bankes ind i skallen på folk, og det er så didaktikkens opgave at gøre det på den ene eller anden måde«, siger han.

Søren Ehlers mener, at vi er underlagt nogle helt

andre vilkår i dag. Derfor må den fremtidige uddannelsespolitik bygges på det, han kalder de tre store l'er – Informationsteknologi, Internationalisering og Individualisering:

»Først og fremmest forudsætter man, at den lærende har adgang til IT. Dernæst skal uddannelsesarbejdet være internationaliseret. Vi kan ikke opretholde de nationale rammer for, hvad der er relevant. Det, der er relevant, må være relevant på tværs af landegrænser. Og endelig må uddannelse i dag være individualiseret, for vi har forskellige behov og vi bliver mere og mere forskellige. De tre ting spiller en rolle for den uddannelsespolitik, som vi må etablere i de kommende år. Men forudsætningen for en fornuftig uddannelsespolitik er en kvalificeret debat. Blandt andet om, hvilke kompetencer vi ønsker, og hvornår vi ønsker dem. Sådant en diskussion er man jo slet ikke begyndt at føre, men det bliver vi nødt til. Og så skal vi ikke være så optaget af det snævre didaktik-begreb«, siger Søren Ehlers. ▲



FOTO: POLIFOTO

Descartes er stadig på dagsordenen. Store fejltagelser er ofte vigtigere end store opdagelser.

Descartes' metode

* I 1637 publicerede Rene Descartes sin lille bog 'Om Metoden'. Den var 'forordet' til tre andre afhandlinger, der hver især leverede afgørende videnskabelige bidrag. I 'Geometrien' viste Descartes, hvordan man kunne udtrykke geometrisk viden algebraisk, det vil sige via formler og tal. Han introducerede koordinatsystemet og dermed ideen om, at naturvidenskabelig viden skulle være skrevet i formler og baseret på målinger. I 'Optikken' gav han en fremstilling af den geometriske optik og en række nye opdagelser om linser og deres fremstilling, og endelig i 'Meteorologien' leverede han en række teorier for nogle hidtil uforståede naturfænomener, som det lykkedes ham at forklare via en kombination af målinger og matematiske modeller. Man kan sige, at han i disse tre værker leverede en række helt banebrydende videnskabelige indsatser og skabte en model for, hvordan man lavede videnskab. Han proklamerede ikke kun, hvad man burde gøre, han gjorde det også. I forordet gør han sig så nogle filosofiske, metodologiske og videnskabsteoretiske overvejelser. Forordet blev senere udbygget til større filosofiske arbejder, som mange har set som definerende, hvad moderne filosofi er.

Descartes havde egentlig tænkt sig at offentliggøre en stor samlet videnskabelig fremstilling af hele videnskaben – et projekt der havde titlen 'Verden'. Det opgav han påvirket af blandt andet den katolske kirkes dom over Galileo i 1633. Fra 'Om Metoden' kender vi næsten alle det filosofiske slogan: 'jeg tænker, altså er jeg', og hele ideen om den skarpe adskillelse af den tænkende substans – sjælen – og den udstrakte substans – kroppen. Kroppene er sammen med den øvrige materielle verden mekaniske maskiner, mens sjælen er ikke-udstrakt, men derimod tænkende, og bestemt ikke en maskine. Ikke desto mindre er den regelbundet. Det er via denne regelfølgende, at sjælen kan tænke sig frem til resultater. Og det er derfor, at forordet hedder 'Om Metoden'. Descartes havde den idé, at der måtte findes en metode som kunne sikre, at man – hvis man fulgte den – altid fik tanke-resultater og at de var korrekte. Metoden skulle være effektiv og pålidelig. Det var også et projekt, han havde arbejdet med i næsten tyve år. Dog havde han opgivet det i dets mest ambitiøse form, men havde fastholdt selve ideen om, at der skulle kunne opstilles en metode, som hvis den blev fulgt kunne sikre, at man kunne tænke sig til løsningen af alle løsbare problemer.

Bogen er ikke en egentlig systematisk afhandling, på fransk kalder Descartes den for en 'Discours' snarere end en 'Traité'. Den er en retorisk tour de force baseret på en redegørelse for Descartes egen udvikling og måde, hvorpå han har nået sine resultater. Den er altså en art selvbiografisk rekonstruktion af en læreproces. Som sådan har den været utroligt indflydelsesrig, også på de, der er helt

uenige med den konkrete filosofi som fremlægges. Der er to grundlæggende træk i dette: en opfattelse af hvad læring og tænkning er, og ideen om en metode. Descartes selv var uddannet ved samtidens bedste skole, jesuitterskolen i La Fleche. Jesuitterne havde omkring år 1600 reformeret det middelalderlige curriculum baseret på trivium og quadrivium, som var grundlaget for katedralskolerne og universiteternes artesfakulteter. De havde introduceret et af humanismen præget curriculum. Retorik stod her centralt, snarere end middelalderens logik og grammatik. Men forestillingen om læring og tænkning var stadig, at man baserede sig på læsning og diskussion af det læste, måske ikke som middelalderens logisk baserede disputationer, men som øvelser i fortolkning af tekster. Descartes havde taget den lange uddannelse og endda fortsat med jurastudier, der også baserede sig på tekstlæsning og fortolkning. Pludselig ændrede hans syn på tænkning og læring sig. Det var omkring 1619, hvor han mødte repræsentanter for den fremspirende eksperimentelt og empirisk baserede naturvidenskab. Han fik nu den opfattelse, at man kun lærte noget ved selv at tænke sig frem til noget. Det var i tråd med samtidens opposition imod vidensautoriteter, sådan som for eksempel englænderen Francis Bacon formulerede det i sine krav om et nyt grundlag for samfundet og dets vidensinstitutioner – et nyt værktøj 'Novum Organon' til forskning og et nyt samfund 'New Atlantis'. Det enkelte menneske skal kun tro det, som det selv har indset. Man kan kun have tillid til sig selv, og man skal tvivle på alt andet, og kun holde sig til det, der overlever denne kritiske prøvning. Det er individualisme og selvtillid som afgørende dyder, og en tvivlende og kritisk grundholdning som afgørende kognitiv attitude. Middelalderens forestilling var baseret på, at man kunne diskutere sig frem via logik og nå videnskabelige resultater. Det forkaster Descartes fuldstændigt. Kun via matematik, måling og matematisk bevis kan man nå nogle vegne. Og det skal ikke ske i dialogens eller disputationens form men via observationer og eksperimenter. Vi kender alle latterliggørelsen af den logiske disputation som kilde til viden, som den bliver leveret af Holberg i 'Erasmus Montanus' – der jo viser, at selv ca. 100 år efter Descartes, var dette videns- og læringsideal ikke udryddet.

Det andet aspekt af Descartes selvforestilling er knyttet til ideen om en metode. Han transformerer sig ikke kun fra en lærd jesuitterskoleelev til en kritisk selvstændig forsker, men siger også, at han har nået sine resultater ved at følge en metode. Det er ikke en logisk metode a la skolastikkens, det er en metode som skal kunne løse alle problemer og danne grundlag for videnskabelig forskning. Den baserer sig på, at man kan opløse alt komplekst i noget mere simpelt. Først skal man kun tage udgangspunkt i det, man selv er overbevist om og kritisk



Af Hans Siggaard Jensen, forskningsdirektør, Learning Lab Denmark

har efterprøvet. Dernæst skal man opdele problemer og ordne dem efter simpelhed. Ideen er den, at man opdeler problemer, der er uløselige i simple men løselige problemer. Det er det, datalogerne kalder 'rekursiv nedstigning', fordi hvis et delproblem igen ikke er løseligt skal det opdeles osv. osv., indtil vi har lutter løselige – simple – problemer. Det er en meget indflydelsesrig kognitiv og didaktisk strategi. Start med det simple og sæt så tingene sammen, så kan man komme til at beherske det svære og komplekse. Et af de smukkeste eksempler på strategien anvendt indenfor dansk didaktisk tænkning er bevægelsen 'Dansk Skolesløjde', der i tiden mellem Første og Anden Verdenskrig havde enorm indflydelse på forståelsen af, hvad praktisk arbejde er, og hvordan det skal organiseres og læres. En art forening af Descartes' kognitive strategi og Frederick Taylors ideer om arbejdsdeling og arbejdsorganisation.

I 1708 afholdt den italienske filosof Giambattista Vico indledningsforelæsning ved det akademiske års begyndelse på universitetet i Napoli – Europas da største by. Det blev til den lille bog 'Vor tids studiemetode'. I den forholder Vico sig til Descartes' ideer, især ideen om en kritisk metode, en art universel problemløsnings- og tænkningss metode. Vico genoptog traditionen fra den humanistiske jesuitterskole som Descartes havde gået på, men under indtryk af hvad der siden var sket – især med Bacon og Descartes. Han holdt fast ved betydningen af veltalenhed og ved, at der ud over den stringente metodiske tænkning var brug for fantasi og kreativitet. En person, hvis dannelse og uddannelse var baseret på Descartes' ideer, ville være uinteressant, fordi vedkommende ikke ville kunne skabe noget nyt, noget anderledes. De enkelte fag- og sagsområder må have deres egne metoder og principper knyttet til deres indhold – en universel tænkemetode er dybest set ifølge Vico en umulighed og troen på en sådan også skadelig.

Descartes er stadig på dagsordenen. Store fejltagelser er ofte vigtigere end store opdagelser. For nogle år siden skrev matematikfilosoferne og -didaktikerne Philip Davis og Reuben Hersh en bog om 'Descartes' Drøm', som en kilde til meget indflydelsesrige men dybt forkerte forestillinger om matematik, og for nylig udkom på dansk Antonio Damasio's bog 'Descartes Fejltagelse', om hans indflydelsesrige men også skadelige forestilling om følelserne som kilde og årsag til vildledning af tænkningen, snarere end som en kilde til fantasi og kreativitet. ▲

Nye bøger modtaget på redaktionen

Det hele kører parallelt – de ny medier i børns hverdagsliv

Birgitte Holm Sørensen, Lone Audon og Birgitte R. Olesen

Om de nye medier i børns hverdagsliv. Indeholdende 14 portrætter med børnenes egne udsagn og fortællinger. Gads Forlag

Chat – Leg, identitet, socialitet og læring

Birgitte Holm Sørensen (Red.)

Chat er en ny aktivitet i børns kultur. Bogen anlægger forskellige perspektiver på chattens popularitet og den debat, der er fulgt i kølvandet. Gads Forlag

Vilde læreprocesser – partnerskaber og legebrødre

Søren Langager

Evaluering af initiativet 'Vilde læreprocesser', iværksat af Københavns Kommunes Familie- og Arbejdsmarkedsforvaltning. Hvorledes ser 'Vilde læreprocesser' aktiviteter ud og hvordan spiller de med og mod den socialpolitiske udvikling på ungeområdet?

Danmarks Pædagogiske Universitet

Værdier og værdiudvikling

Ole Varming og Lilian Zøllner

Der tales meget om værdier i disse år. Men tænker vi overhovedet på det samme, når vi taler om værdier? En lærebog for pædagog- og lærer-studerende. Hans Reitzels Forlag

Observation – af barnets sansemotoriske kompetencer

Hanne Knoblauch, Anne-Mette Broe Knudsen, Hanne Brusgaard Petersen, Britta Poulsen og Birgitte Næsby

Vejledning udarbejdet til ergoterapeuter og fysioterapeuter for at få et helhedsbillede af børns sansemotoriske ressourcer og vanskeligheder. Specialpædagogisk forlag

Læs i lange baner

Elisabeth Hansen

Stimulering af det læseforberedende arbejde samt læselyst og -træning i Blaabjerg, Blåvands- og varde kommuner. Danmarks Pædagogiske Universitet

Det naive barnesyns fallit – en kritik af myter og illusioner om børns udvikling i hjem, daginstitution og skole.

Carsten Ringsmose

Almindelig opløsning af et traditionelt samfunds normer og holdninger gør forældre usikre i deres opdragelse. De ved ikke, hvad børnene skal opdrages til. Bogen er en debatbog for forældre, lærere og pædagoger om den moderne opdragelses problemer. Dafolo

Praktikkens skjulte læreplan. Praktikuddannelse – empirisk undersøgelse i pædagoguddannelsen

Martin Bayer

En undersøgelse af institutionernes ofte usynlige betingelser for oplæringen af praktikanter. Danmarks Pædagogiske Universitet

Børn og opmærksomhed – om opmærksomhedens psykologi og pædagogik

Mogens Hansen

Opmærksomhed er en betingelse for at lære noget men et overset område i den psykologiske forskning. Det råder Mogens Hansen bod på. Gyldendal

Socialpsykologi – en introduktion

Rolf Kuschel & Per Schultz Jørgensen

En introduktion til den forskningstradition, som socialpsykologien bygger på. Frydenlund

Digitale udfordringer – informations- teknologi i en skole under forandringer

Simon Egenfeldt-Nielsen

Skolebørn vil ikke side stille og høre efter. De er krævende og autoritetskritiske. Internettet undergraver mulighed for modtræk mod uroen. Bogen giver et bud på, hvordan skolens dilemmaer kan løses. Carpe

Læreplaner – i et internationalt perspektiv

Ingrid Samuelsson Pramling, Stig Brostrøm, Dag Tangen og Svend Ove Olsen

Mange lande udarbejder nationale læreplaner for hvad børn fra 0-6 år skal lære. De internationale erfaringer bliver i bogen perspektiveret i forhold til den danske debat på området. Dafolo

Maden fortæller historier Af Steen Bruun Jensen

Maden taler sit eget sprog, som man skal lære at forstå. Og det er ikke klaret med få timers hjemkundskab i folkeskolen.

* Smagsdommere står ikke i høj kurs for tiden. Helle Brønnum Carlsen hører alligevel til dem, der mener, at noget er bedre end andet, og at det ikke skader med lidt forkundskaber, når man skal afgive smagsdomme. Varieret smag og smagsbevidsthed er noget, der kan og skal læres.

De fysiologiske betingelser for at smage er vi stort set fælles om. Men smag er meget mere end, hvad tungens smagsreceptorer fortæller os: Den æstetiske smag betegner den måde, vi møder smagen på og hvilke smagspreferencer vi har. Hvilken æstetisk smag, vi har, afhænger af en lang række faktorer af historisk, kulturel og social art. Den æstetiske smag er ikke mere subjektiv end, at vi kan tale om en fælles forståelse af, hvad der er godt eller skidt. Det betyder dog ikke, at den æstetiske smag ikke forandrer sig. Eksempelvis ser det ud til, at vi igen har fået smag for grønkål til trods for kåls traditionelle sociale lavstatus og en bitter smag, som de fleste af os egentlig havde bevæget os væk fra. Nu fortæller grønkålen os en historie om at vende tilbage til vores danske rødder, og samtidig giver den os en følelse af overskud, fordi den tager tid til tilberede og tid er en målestok for overskud. Et andet eksempel er en pludselig fælles forkærlighed for thai-mad, der med krydderier som ingefær, citrongræs og chili egentlig burde være fremmed for danske smagsløg, men som vi alligevel tager til os, fordi maden fortæller os en historie om fremmede lande, og oven i købet passer ind i det fastfoodkoncept, der er ved at overtage store dele af fødevaremarkedet.

»En del af den måde, som vi forstår maden på, er

knyttet til madens kulturelle tradition. Men mad er blevet så ligegyldigt for mange, fordi vi slet ikke forstår værdierne og budskaberne i det, vi spiser«, siger Helle Brønnum Carlsen.

Den æstetiske udfordring

Som ph.d.-stipendiat med et projekt, der handler om den æstetiske dannelse i forbindelse med mad og måltider, mener hun, at vi skal lære børnene alle de forskellige historier, som maden og måltiderne fortæller os, for at de derigennem skal blive i stand til at forholde sig æstetisk og dermed kritisk dømmende til det, de stopper i munden. For de systemer, vi indlejrer vores smagsoplevelser i, etableres i høj grad i barndommen, og lige som børn har lettere end voksne ved at tilegne sig et nyt sprog, er de også langt mere påvirkelige over for smagens sprog.

For 10 år siden var hun med til at etablere 'Smagens dag', der siden én dag årligt har sat fokus på smagsoplevelsen. Skolebørn udsættes for alt for få smagsudfordringer, og som udgangspunkt troede Helle Brønnum Carlsen, at gode eksempler ville skabe nysgerrighed hos børnene og at spændende smagsudfordringer ville forandre deres smag. Derfor fik arrangørerne Fredensborg Ismejeri til at lave en jordbæris, der både smagte af fløde og jordbær, som de serverede for børnene sammen med en industriis med smagsforstærker og lyserødt farvestof. Børnene foretrak den sidstnævnte, der smagte fuldstændig som det Hubbabubba-tyggegummi, der var meget populært på det tidspunkt:

»Det var der mange undervisere, der blev dybt fru-

strerede over«, siger Helle Brønnum Carlsen, der både fra sine egne børn og børn hun har undervist, godt ved, at det ikke er lige til at ændre et barns smag.

Hendes granskning i det æstetiske felt har givet hende en god forståelse for, hvorfor smagen ikke bare retter sig efter de fysiologiske erfaringer men i langt højere grad styres af sociokulturelle og symbolske værdier.

»Det skal ikke være en kamp med børnene. Men vi bliver nødt til at argumentere og diskutere med dem, og udfordre de vilkår, de møder frem med. Vi kan fortælle, at der er mange variationer i smagen, og når vi begynder at fortælle historier om mad, og sætte maden ind i forskellige sammenhænge, så får det pludselig en smagsmæssig kvalitet for mange. En undervisning, der tænker i æstetiske udfordringer må lade levnedsmidler, frembringelsesformer og måltider fortælle alt, hvad de har i sig for at skærpe elevernes opmærksomhed på, hvad maden kommunikerer«, siger hun.

Den kritiske forbruger

Målet er blandt andet at få børnene til at forholde sig kritisk til maden, men også at give mulighed for udvikling af så alsidige oplevelser som muligt.

»Den æstetiske læring kan fremme det kritiske forbrug. Fordi man standser op spørger sig selv: 'Gider jeg at spise det her eller ej?' Man skal reflektere over maden. Men det gør de fleste af os mindre og mindre. Hvis man spiser foran fjernsynet, gående eller i S-toget, så holder man op med at se maden

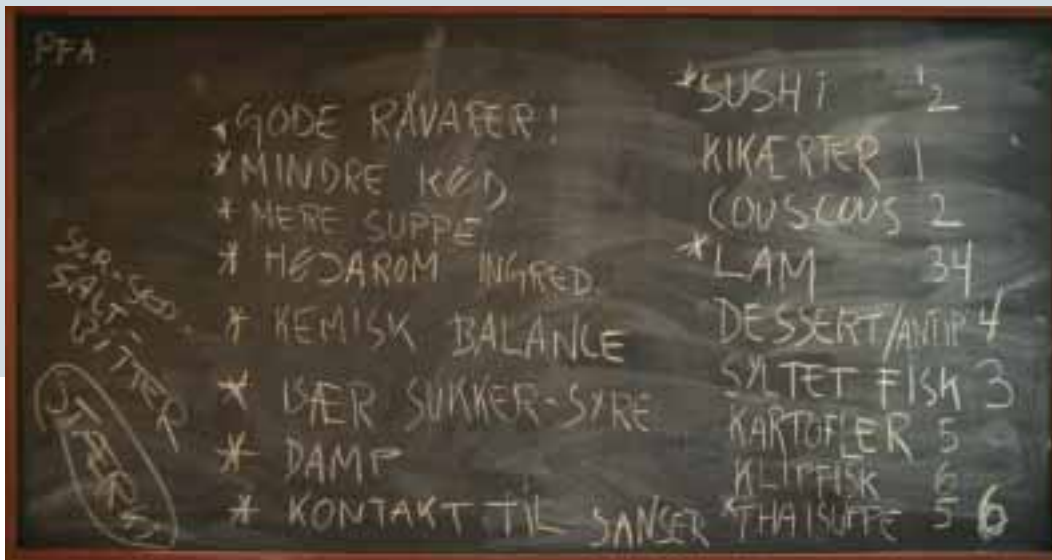


FOTO: POLIFOTO

dybt i øjnene og overveje om man gider at spise den. Det kan lyde som et luksusproblem, men hvis vi ville overveje, om vi gad at spise et mægprodukt fra en eller anden profitmager, så ville han sidde med et dun-drende underskud og holde op med at producere det. På sigt handler det også om en berigelse eller forarmelse af den tilværelse, vi er med til at byde børnene», siger hun.

Helle Brønnum Carlsen mener, at det gik galt for den danske madkultur omkring 1900-tallet, hvor der skete noget af et paradigmeskift. Hvor kogeboøgerne hidtil havde talt om, hvor godt en given ret smagte, blev der nu talt om økonomi, sundhed og tid. Derfor bliver vi nu nødt til at genfinde historien om den gode smag:

»Det ser ud til, at de sidste 10 års tendenser om bedre smag og kvalitet har haft en effekt. Man regner med, at ca. 30% af forbrugerne er blevet sig smagsbevidste. Og med den indsigt arbejder hele industrien nu med smagsparametre. Jeg var for 10 år siden til et møde i Industriens Hus med nogle madproducenter. En af dem sagde, at smagen ikke betød noget, når man markedsførte et produkt, for smag og behag var forskellige. Men da jeg for nylig var til nytårskur på Danske Slagterier, stod ordet 'smag' øverst på hver eneste overhead, de viste. Så det private erhvervsliv er udmærket klar over, at de skal tage smagen alvorligt«, siger hun.

Efter sigende investerer vi i nye køkkener som aldrig før, madprogrammerne fylder godt i tv's prime time og vores kendskab til alverdens mad fungerer som en social- og dannelsesmæssig markør ved et-

hvert middagsselskab. Hvor vores interesse for mad før lå helt i bunden af behovspyramiden, befinder vi os nu helt oppe i spidsen, hvor det handler om selvrealisering. Spørger man Helle Brønnum Carlsen, om vi i virkeligheden ikke er lidt for optagede af mad i disse år, så er hun ikke utilbøjelig til at give en ret:

»Ind imellem kammer interessen for æstetikken og smagen over i ornamentering og æstetisering. Eksemplificeret i de tjenere, der står og fortæller, hvad det er man spiser, mens maden bliver kold og uden at de i virkeligheden selv forstår, hvad de står og fortæller. Det hele kommer til at dreje sig om at iføre sig den rette holdning til maden, så man tager sig korrekt ud. Det er en misforståelse af den æstetiske oplevelse i forhold til mad. Det bliver hult og indholdstomt«, siger hun.

Mere undervisning

»Den æstetiske dannelse handler ikke om at kunne navnene på otte spanske pølser. Det handler om at være kritisk. At blive udstyret med et apparatur, der gør dig i stand til at dømme. Ikke som feinschmecker, men i betydningen 'jeg har også en betydning, jeg tager også stilling og kan vælge til og fra. Og selvom det måske ikke revolutionerer verden i morgen, så har det også en betydning.' En stor del af den æstetisering, man ser for øjeblikket, har helt tabt den etiske dimension«, siger hun.

»Æstetikken og etikken spiller sammen. Æstetik er ikke skønhed for skønhedens skyld. Jeg påstår hårdnakket, at flæskestegen der kommer fra en økologisk og fritgående glad gris, der er blevet kløet bag

øret, smager meget bedre end den industrielt fremstillede. Jeg vil ikke kaste mig ud i at påstå, at der er tale om flere smagsnuancer i kødet, større saftighed eller andre ting, man mere eller mindre direkte kan måle. Men en del af smagsoplevelsen er for mig afhængig af, hvordan grisen er blevet produceret. Indsigten i dyrevelfærd er en del af den æstetiske forholdet sig til flæskestegen«, siger Helle Brønnum Carlsen.

Hun mener, at det er folkeskolens opgave at undervise eleverne i de kulturelle, produktionsmæssige, sociale og rituelle værdier, der ligger i maden, for at de derigennem kan inddrage disse værdier i deres smagsoplevelse. Men hun gør sig ikke store forhåbninger om, at der bliver meget plads til denne undervisning:

»Det er ikke nok med nogle få timers hjemkundskab på skemaet et enkelt år i løbet af hele skoletiden. At spise er både smukt og nødvendigt for kroppen, men i lige så høj grad for etableringen af det tænkende og reflekterende menneske, der tager produktionsmåder, dyreetik, kulturelle forudsætninger, og personlige historier alvorligt. Vores omgang med mad er en væsentlig del af grundlaget for at forstå os selv i forhold til vores omgivelser«, siger Helle Brønnum Carlsen. ▲



Vi har haft tradition for at tænke arbejde og familie, arbejde og fritid, arbejdsgiver og arbejdstager som bærende modsætningspar. Denne tradition er i opbrud.

We are family Af Ida Wentzel Winther

* I lidt over 100 år, har fagbevægelsen kæmpet for regulering af arbejdstid og rettigheder, som blandt andet har betydet, at der er blevet tænkt i en adskillelse mellem arbejdstager og arbejdsgiver. Vi har haft tradition for at tænke arbejde og familie, arbejde og fritid, arbejdsgiver og arbejdstager som bærende modsætningspar. Denne tradition er i opbrud. I flere virksomheder er det arbejdsgivernes eksplicitte mål at få arbejdspladsen til at fungere som en familie. Målsætningen er at få de ansatte til at blive længere på jobbet, engagere sig 100%, give sig med hud og hår. De tidligere modstridende interesser mellem arbejde og fritid, arbejde og familie reduceres derved. Det er blevet et væsentligt konkurrenceparameter at tiltrække arbejdskraft ved at tilbyde gratis mad, sodavandsautomater, fitness-medlemskaber, playstation, fodboldspil, videofilm og fælles weekenture. Hvis man er ung – og det er man – og endnu ikke har stiftet familie, kan arbejdspladsen sagtens fungere som surrogatfamilie. Selv om aftenen er der nogen at tale med, og man behøver faktisk kun gå hjem for at sove. Visse steder ønsker de unge ansatte sågar at sove på jobbet, hvilket har fået ledelser rundt om til seriøst at tale om at købe og indrette (hotel)boliger for ansatte og besøgende.

Ved Learning Lab Denmark's (LLD) åbningskonference d. 6 december sidste år indledte den ene af LLD's direktører – Marianne Stang Våland – med ordene 'We are family', der skulle karakterisere LLD. Det blev sagt med stolthed, højstemt, og kom til at fremstå som en besværgelse. Familiemetaforen skulle omslutte laboratoriets selvforståelse. Få dage efter bragte dagbladet Information en anmeldelse af LLD's lokaler. Her skrev Pablo Henrik Llambias glødende om den banebrydende arkitektur, der får stedet i selve sin form til at fremstå som en organisme, som kan fornemmes som et hjem. Han skrev, at opgaven for arkitekten havde været at »Learning Lab skulle fornemmes som et hjem, som et modul, der var forankret i cyberspace og i den fysiske virkelighed

på én og samme tid«. En moderne stil til et moderne sted. Anmelderen var lige så begejstret som lederen.

Ved at benytte begreber som familie, hjem og organisme som beskrivelser på en organisationsform, en arbejdsplads og en personalepolitik aktiveres min forundring som 'hjem-forsker'. Hvad har de gang i?

Det evige arbejde

Oftentimes kan man i medierne høre eller læse at 'arbejde er sjovere end familieliv'. Vores tilgang og syn på arbejde ændres. Forandringerne tematiseres inden for det sociologiske felt. Arbejdet er blevet det identitetsskabende og identitetsgivende sted. Overfor det står familieliv og hjem. Familieliv er dømt ude, som det trælse sted. Stedet fyldt af forpligtelser og rutiner, så som madpakker, tøjvask, bleer – en række trivialiteter. Derimod kan metaforen 'familie' stadig benyttes. At være en familie indikerer sammenhold, tæthed, loyalitet. En familie er en uens række af individer, som ikke gør og kan det samme – men som i kraft af deres forskellighed kan meget mere. Ved at hente familiemetaforen ind hentydes der til en sammenhængsform, hvor de forskellige ansatte (kropsdele) kan 'cope' med hinanden. Og i denne form, hvor man er med hud og hår, med hele sin personlighed, bliver effektiviteten større. Det indkalkulerer et personligt engagement eller 'et element af den totale mobilisering af den personliggjorte arbejdskraft', som idéhistorikeren Jens Erik Kristensen skriver i 'Kritik af den økonomiske fornuft', 2001.

Når arbejdspladsen hævder at være en familie, og på den måde regner med, at de ansatte føler sig som medlemmer, er der i hvert fald tale om et ganske andet arbejdsforhold end det såkaldt klassiske. Der var man ansat på en arbejdsplads, bestred en stillingskategori, og havde en ugentlig arbejdstidsnorm. At virkeligheden nogen steder har set anderledes ud, at overarbejde er en velkendt sag (især for højtuddannede) er noget andet.

Richard Sennett skrev i 1998 bogen 'Det fleksible

Learning Lab Denmark er en selvstændig forsknings- og udviklingsinstitution under Danmarks Pædagogiske Universitet, hvor institutionen har haft adresse siden december. Marianne Stang Våland og Hans Siggaard Jensen er LLD's to direktører.

menneske', hvor han blandt andet skriver, at flere og flere mennesker ikke arbejder for at få fri. Målet med arbejdet er ikke fritiden, men et spændende arbejde. »I dag er hele kulturen defineret af arbejde, ikke mindst fordi både mænd og kvinder arbejder hele livet. Arbejde er ikke længere bare et instrument. Efterhånden er det blevet til det, vi forstår ved 'samfund'.« Den amerikanske sociolog Arlie Hochschild argumenterer i sin bog, 'The Time bind – when Work becomes Home and Home becomes Work' fra 1997, for at fleksibiliteten og surrogat-hjemmet ikke er at-tråværdigt set fra de ansattes synspunkt, men at langt de fleste oplever, at arbejdspladsen og arbejdslivet invaderer familie og familielivet, netop i sit krav og tilbud om fleksibilitet og familie-venlighed. Det er 'sat op' som sådan, men kommer til at fungere som endnu en internalisering af 'det evige arbejde' og reelt bliver det en kamp om tid.

Som derhjemme

Fagforeningerne har som nævnt arbejdet for at arbejdsmarkedet blev regelstyret. De har ønsket at sætte reglerne i system, så den enkelte ansatte har kunnet henvise til disse som givne vilkår uden at skulle argumentere derfor. Når arbejdspladsens selvforståelse italesættes som en familie, kan man ikke som ansat på samme måde fastholde en arbejdstager-tilgang. Hvis man vil være ansat et sådant sted, accepterer man, at man har indskrevet sig i familien i det spændende og udviklende arbejdes navn. At være en del af en familie kræver loyalitet, indlevelse – ja nærmest hengivenhed. Dermed er man som ansat både professionelt tilstede og et medlem af familien. Betakker man sig, vil man ikke lade sig opsluge med hud og hår, er man ikke rigtig med. Valget står altså mellem med (derved inklusion i fællesskabet) eller mod (hvorved man ekskluderer sig selv).

Men ikke nok med det. Stedet skal ifølge konceptet også fornemmes som et hjem. Det skal være rart, intimt og hjemligt. Marianne Stang Våland tog alle

konferencedeltagerne med på et virtuelt besøg 'derhjemme'. På hendes skærm var der endnu ingen mennesker, men mulige hjemlandskaber, der kan opfylde den drøm om familie, hun talte begejstret for. Ingen små lukkede rum, ingen privatpraktiserende forskere – men et sted, en organisme der emerger af intimitet og produktivitet. Via skydedøre kan mere private rum opstå. Indretningen af for eksempel badeværelset er ifølge Pablo Henrik Llambias ikke så perfekt, at man føler sig fremmedgjort – men stedet har indlagt 'kiksede' elementer så man i højere grad kan identificere sig. Han skriver: »Toilet og baderum består af meget fantasifuldt svungne, kakkkelbeklædte skriggrønne vægge, mens armaturer og kummer synes hentet i den nærmeste VVS-butik henne om hjørnet. Sådanne sammenstød vil man normalt ikke finde i prestigebyggeri af denne klasse. Men det gør ikke noget. Det er en fordel. Alt for homogene og 'rigtige' indretninger synes ofte at gøre mennesker fremmede for det rum, som de befinder sig i; som er de på besøg på en boligmesse med hjem, som ingen bor i. Dette rum, baderummet, har masser af charme som netop er stykket sammen af nyt og gammelt, af legende, innovativ fantasi kombineret med elementer, som de fleste vil nikke genkendende til og derfor føle sig hjemme med. Baderummet er et rart sted at være; her har man ikke fornemmelse af at skulle huske at hænge håndklædet på den rigtige måde; her er der plads til mennesker; mennesker med hovedet begravet i inciterende projekter.«

Et vi-sted

Hjem bruges som metafor for et vi-sted. Det er ikke privat, det er ikke der-hjemme med feticher fra diverse rejser eller fotocollager af børn og børnebørn. Dog kunne man i lokalerne se, at der var hængt små portrætter op på de mobile arbejdspladser, som der ved kom til at fremstå som beboede af nogen. Ikke hvem som helst, men dem der er medlemmer, dem

der opfylder familiens krav. Her kan de udfolde sig i behagelige og trygge rammer. Med indendørs trapper er der lukket af til den store kolde DPU-aula. (Dør)tærsklerne er ikke mellem kontorerne inde hos LLD, men mellem 'dem' derude og 'os' herinde. Er man først inde (fysisk såvel som identitetsmæssigt), så kan man bevæge sig rundt i kontorlandskabet.

Som nævnt forsøger forskellige firmaer sig med koblinger mellem arbejdsplads og hjem. Sidste år kunne man i en række reklamer på tv se, hvordan SAS iscenesatte sig selv som et sted, hvor man er hjemme. 'It's almost like home', stod der efter deres reklametrailer. Ved at indsætte et 'almost' vedkender de, at man ikke er hjemme hos dem – kun næsten. Learning Lab har ikke indskrevet dette næsten. Jeg ved ikke om LLD's selvopfattelse også betyder at de to direktører opfatter og optræder som henholdsvis mor (Marianne Stang Våland) og far (Hans Siggaard Jensen). Og om det forventes, at de ansatte ud over at være loyale medlemmer også indskrives sig som familiens børn. Det vil traditionelt inden for hjem- og familieforskning være oplagt, men i disse tider hvor begreber kidnappes til andre scener og rum – sker der en transformering og ofte en skamfering, så de er mere anvendelige i det nye regi. Det er meget 'gega-in' at kalde på familie og hjem, men spørgsmålet er hvad man i disse transformationer kaster ud med badevandet eller ned i badevandet for den sags skyld. Hos Learning Lab Denmark omslutter det varme vand pt. et professionelt forhold med loyalitet og kompetencer som molekyler – her kaldet familie. Disse er sammensluttet i en vi-hed kaldet hjem. ▲

Ida Wentzel Winther arbejder på en ph. d. -afhandling om 'det foranderlige hjem'.

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

