

Lise Lotte Frederiksen

## Ungdom og barndom

*Metodiske problemer omkring historisk-tematisk læsning  
i gymnasiet og på HF*

### BAGGRUNDEN FOR OPLÆGGET

I det følgende skal jeg forsøge at give et oplæg til en mere principiel debat omkring emnet. Mit oplæg rummer flere forskellige planer i sig: det emnemæssige, det metodemæssige og det dermed forbundne videnskabelige plus det pædagogiske. Disse planer hænger nøje sammen og kan i praksis ikke skilles fra hinanden. Mit oplæg har taget sit udgangspunkt i, hvilke krav jeg mener, der bør stilles til en rimelig og acceptabel historisk-tematisk læsning, og selv om jeg i min titel til det har prioriteret det metodiske, er det vigtigt at gøre sig klart, at dette ikke skal forstås rent instrumentalt: metoden indebærer et bestemt indhold, uden hvilket den ikke kan betragtes.

Metoden kan ikke bare appliceres et givent emne, men må afprøves og medreflekteres i dette emnes konkrete indhold.

Den pædagogiske situation kan selvfølgelig være ret forskellig fra sted til sted alt efter lærerens og elevernes baggrund og interesseområder. Men jeg mener, det bør være muligt at opstille visse *fælles overordnede krav* til en historisk-tematisk læsning, som i det følgende undervejs vil blive kædet sammen med nogle pædagogiske overvejelser over, hvilke pædagogiske angrebsvinkler der vil være mest velegnede til at opfylde disse krav.

### KRAVET OM HISTORICITET OG MODSÆTNINGEN INDIVID/SAMFUND

Det mest overordnede krav bør efter min mening være *historici-*

*tet.* Enhver temalæsning bør efter min mening have til opgave at *afdække* nogle basale årsagssammenhænge, som peger ud over de enkelte tekster.

Der er i vores samfund opstået en adskillelse eller modsætning mellem *individ* og *samfund*. Denne adskillelse behøver ikke at have karakter af en total adskilthed mellem individ og samfund, men den kan ofte læses som en modsætning mellem individ og samfund. En stor del af den borgerlige litteratur tematiserer denne modsætning. Ofte oplever det enkelte individ, at han eller hun er delvis afskåret fra at påvirke den samfundsmæssige udvikling, og det enkelte menneske vil ofte opleve sin udvikling som noget privat, rettet mod private livsperspektiver.

Menneskets individualitet opfattes tit som noget særligt og enestående. Samfundet bliver således ofte opfattet som den instans, der sætter begrænsninger for det enkelte individs udfoldelse.

En rimelig tekstlæsning bør netop ikke begynde og standse på dette oplevelsesplan, men rumme en forståelse for og en begribelse af, hvorfor de forskellige fænomener opleves, som de gør. Temalæsningen må altså søge *bagom* fænomenernes særlige udformning her og nu til en forståelse af de *væsensforhold* eller de almene forhold, der kommer mere eller mindre konkret til udtryk i de forskellige tekster.

Der er intet i vejen for, at temalæsningen kan tage sit *udgangspunkt* i elevernes og teksternes umiddelbare oplevelse af samfundets modsætninger, men den må ikke stoppe her.

Det vil nok mange af de tilstedeværende kunne tilslutte sig, så generelt som jeg hidtil har formuleret dette historicitetskrav. Intet er vel mere perspektivløst end den a-historiske temalæsning, som ser på: »Nå, sådan opleves ægteskab i den tekst, affattet på det og det tidspunkt, sådan ser ægteskabet ud i en anden tekst.« Nå, kan man sige, men heller ikke meget mere. – *En temagennemgang, som ikke engang overvejer om det overhovedet er det samme tema, man beskæftiger sig med i alle tekster, vil netop være i fare for at isolere sig selv, sådan at de årsagssammenhænge, som det netop må være temalæsningens fornemste opgave at afdække, sløres.* En temagennemgang, der ikke gør sig sin egen

forklaringshistorie klar, kan også let forfalde til at se alle tidligere tekster som et *mindre* komplekst og *mindre* udviklet stadium af de mest moderne tekster, og derved er den på forhånd dømt til at mislykkes.

Mine indledende betragtninger over modsætningsforholdet individ-samfund har en væsentlig forudsætning, som jeg skal forsøge at gøre rede for: Menneskets individualitet udvikles samfundsmæssigt gennem dets aktiviteter. Ud fra denne marxistiske opfattelse bliver arbejdet den grundlæggende aktivitet, den, hvorigennem mennesket producerer og reproducerer sine livsbetingelser. Alle disse forskellige aktiviteter knyttet til arbejdet udgør det, man kunne kalde den praktiske formidling mellem det samfundsmæssigt objektive og det psykisk-subjektive.

Tidligere var individet ikke ud-skilleligt fra sin baggrund i slægt og bosted, men med den private ejendomsret til produktionsmidlerne sker en forandring af de enkelte menneskers tilhørsforhold til den samfundsmæssige sammenhæng; de løsriveres fra den tidligere enklere sociale sammenhæng og bliver »frie« sælgere af deres arbejdskraft på markedet, først da er de blevet enkeltstående individer i vores moderne forstand.

For at jeg ikke skal blive misforstået er det vigtigt, at jeg slår fast, at jeg naturligvis ikke mener, at der ikke eksisterede enkeltpersoner før kapitalismens gennembrud. Det gjorde der selvfølgelig, men den egentlige og afgørende *løsrivelse* havde ikke fundet sted.

En temalæsning bør i praksis ikke udelade denne udvikling, dvs. den må være forpligtet på, at valget af tekster udgør så stor en spredning, at netop de sammenhænge, jeg her har skitseret, kommer frem.

Således vil en temalæsning, der koncentrerer sig om moderne teksterne udelukkende fra det 19. og det 20. århundrede, – med mindre læreren styrer forløbet stærkt, indebære den væsentlige fare, at modsætningen individ/samfund, som i dag er reel nok, tages for naturgiven. I praksis må dette indebære, at temalæsningen må forpligte sig på såvel feudale som kapitalistiske samfundsformer.

Mit første og vigtigste udgangspunkt har været funderet i en materialistisk-historisk opfattelse. Denne udelukker selvfølgelig ikke en psykologisk bearbejdelse af de valgte tekster, men denne bearbejdelse kan kun komme rigtig til sin ret, hvis den er forhåndsbearbejdet af en historisk redegørelse. Om så denne historiske redegørelse finder sted ved oplæg fra læreren eller fremkommer ved elevernes og lærerens iagttagelse af de førstvalgte tekster er i og for sig underordnet. Men de mere pædagogiske overvejelser vender jeg tilbage til lidt senere.

### KRAVET OM EN OVERSKRIDENDE TEMALÆSNING

Den tematiske læsning må altså først og fremmest være *overskridende*. Overskridende både over for elevernes forskellige forståelsesrammer og over for teksternes. Den må netop udstyre dem med en historisk forståelsesramme, som går ud over deres egen oplevelse af de specifikke fænomener.

Der findes vel næppe i dag retninger, der vil opfatte mennesket som et forudsætningsløst og frit i luften svævende individ, men derimod findes der stadig mange retninger, der som sit primære udgangspunkt har en udvendighedsopfattelse af relationen individ-samfund, som om disse to størrelser kan adskilles fra hinanden. En sådan proportionsforvrængning tager netop for givet, at der er tale om et oprindeligt naturgivent modsætningsforhold. Min skildring af menneskets samfundsmæssighed indebærer en opfattelse af individ-samfundsrelationen som et indvendighedsforhold.

I indledningen til Ideologihistorie bd. 1 læser man således følgende: »Det er disse overordnede magters indbrud i og omformning af det enkelte menneske, der er det ledende synspunkt i denne bog. Man kan sige, at dens emne er individ og samfund, men ved samfund må man forstå rækken af fællesskaber, som mennesket har skullet tjene og søge optagelse i: slægten, himlen, folket og proletariatet.« (s. 8 fra Aage Henriksens indledning til Ideologihistorien.)

Selv om bogen senere opererer med ganske bestemte sammenhænge mellem individ og samfund, og selv om den netop ikke

ser de idemæssige strømninger som uafhængige og autonome, så forbliver slutpunktet og udgangspunktet alligevel på forunderlig vis det samme: Udgangspunktet kommer til at ligne et udvendighedsforhold:

De overordnede magter »bryder« i følge denne opfattelse »ind i mennesket«, de *om*-former det enkelte menneske; mennesket er spundet ind i et kompliceret net. De brugte *metaforer* mere end antyder, at mennesket her opfattes som et individ med en oprindelig kerne, der presses ind i nogle sammenhænge, der kommer udefra og ind i mennesket.

En temalæsning, der er idehistorisk funderet alene, kan efter min opfattelse ikke opfylde det grundlæggende krav, jeg her har stillet. Den emancipatoriske værdi af en sådan temalæsning vil jeg også tillade mig at stille spørgsmålstegn ved. I samme Ideologihistorie siges det: »Det er handlinger, der ændrer verden (. . .) og de foretages af dem, der har vilje til at gøre dem.« – Det er fristende hertil at svare, at viljen alene ikke gør det, men at forudsætningen for meningsfulde handlinger, der skal ændre forhold, netop er, at disse handlinger er baseret på en indsigt i årsagssammenhænge, som ikke umiddelbart fremtræder af teksterne, men først efter en begribelse af visse historiske forklaringer, som netop understreger, at individet *ikke* om-formes af nogle udefra kommende mekanismer, men netop i sin historiske begyndelse var uadskilleligt fra de relationer, det indgik i, og uden hvilke, det ikke kunne anskues.

Nu sidder I måske og overvejer, hvor dybtgående et kendskab til de samfundsmæssige sammenhænge, jeg ville anse som ønskværdigt og om dette overhovedet er realisabelt! Af praktiske grunde må der blive tale om dyk ned i enkelte perioder med ret store tidsafstande mellem sig, spændende fra feudal samfundsorden til industrialiseret samfund.

Det siger sig selv, at læreren på forhånd nøjagtig må vide, hvilke sammenhænge han eller hun mener er nødvendige for forståelsen af temaet. Visse fikspunkter må på forhånd eksistere i lærerens bevidsthed, hvilket ikke er det samme som at sige, at læreren skal fastholde eleverne i sin egen spændetrøje. Det er

naturligvis et meget banalt udsagn, men ikke desto mindre sandt:

Man kan ikke på forhånd vælge et tema som f.eks. ægteskab uden at have gjort sig bestemte overvejelser over om det man i det 17. århundrede kaldte ægteskab overhovedet er det samme, som det der i det 20. århundrede kaldes under samme navn. De årsagssammenhænge, der skal afdækkes, må også forudsætte, at tekster med helt andre umiddelbare emneområder inddrages. Ved kun at beskæftige sig med det, der kaldes ægteskab risikerer man netop at afskære muligheden for at de relevante sammenhænge lader sig se. Det er lige så oplagt som at sige: fritid lader sig netop ikke begribe, hvis man i sit tekstvalg kun har tekster om fritid og ikke f.eks. tekster, der handler om arbejde og produktionsforhold.

For at dette ikke skal se alt for abstrakt ud, vil jeg prøve at skitsere ud fra et enkelt tema, hvori jeg mener, en af de væsentligste metodiske vanskeligheder i praksis kan ligge.

#### ET PRAKTISK EKSEMPEL, SOM BELYSER DE METODISKE VANSKELIGHEDER: UNGDOM/BARNDOM

Vi forestiller os f.eks., at det valgte tema er *ungdom* og ungdomsproblemer. Dette tema må studeres ud fra sin historiske tilblivelsesproces. Læreren undersøger på forhånd, hvilke hovedlinjer, der eksisterer omkring ungdomsforskningen. Han eller hun finder efter et godt stykke arbejde frem til, at der i moderne tid findes to store analyseperspektiver.

Den ene er af overvejende udviklingspsykologisk art og centerer sig overvejende omkring ungdom og identitet. Nogle samfundsmæssige problemer er blevet gjort til individuelle identitetsproblemer. Den individuelle udvikling kan f.eks. være anskuet ud fra en freudiansk trinmodel, men der mangler en analyse af det samfundsmæssige grundlag. Hvis en ung har problemer, gøres det måske udelukkende til et spørgsmål om vedkommendes dårlige morkontakt i barndommen eller til et spørgsmål om en uheldig skolestart, som skal forklare hvorfor personen ikke er moden, hvorfor personen har problemer med at blive indoptaget i voksenverdenen. Målet for en sådan udvikling i psykologisk

retning er ønsket om en stigende overensstemmelse mellem individ og samfund. Socialiseringen bliver en samfundsmæssiggørelse.

En anden retning er den kritiske psykologis. Her er ungdomsproblemerne set som en konsekvens af *socialisationens undertrykkelse* af barnet og den unge. Intentionen bag denne forskning er klart nok en kritik af samfundet og de muligheder – eller mangel på muligheder – individet har. Her er der godt nok tale om visse klassespecifikke betragtninger: f.eks. handler en stor del af denne forskning om arbejderbarnets driftsafkald; han eller hun knægtes i sit forsøg på at realisere sig selv. Kapitalismens stigende undertrykkelse fører til udredninger omkring kompensatoriske socialiseringsforsøg.

Begge disse retninger, som her kun er yderst groft og nødtørfigt skitseret, mangler en afklaring af genstanden. Som udgangspunkt har man opstillet en *empirisk bestemmelse* af ungdom ud fra f.eks. en aldersbetragtning: unge er dem mellem 13 og 19 eller unge er dem, der er i puberteten.

Netop derfor er man krøbet udenom den første vigtige bestemmelse, som burde have taget sit udgangspunkt i spørgsmålet: *Hvilke samfundsmæssige forandringer gør ungdommen til noget særligt og udvikler ungdommens problem?*

Dette har fået katastrofale konsekvenser, fordi man fra starten er kommet på vildspor. Man har nemlig søgt ungdommens problem *i* ungdommen, mens problemets hemmelighed i virkeligheden er, at problemet netop ligger *uden for* ungdommen.

Det er en naiv betragtning at starte med at sige: 'da ungdom altid har eksisteret, kan vi klart vælge temaet ungdom og arbejde os op gennem tiderne!'

Læser man Musgrowes værk: *Youth and the Social Order* finder man følgende temmelig overraskende sætning:

»Ungdommen blev *opfundet* på samme tid som dampmaskinen. Skaberen af den sidste var Watt i 1765, skaberen af den første var Rousseau i 1762.«

I sin bog, som jeg i øvrigt ikke skal komme nærmere ind på her, viser han, hvordan ungdommen som *udskilt periode* opstår med kapitalismen. I England viser nye straffelove og fabrikslove klart, hvordan de 13–19 årige er blevet udskilt. Ungdommen er altså ikke bare et generelt forhold i den enkeltes udviklingsforløb, men temaet ungdom som separat størrelse må ses i nær sammenhæng med den borgerlige families dannelse. Familiens dannelse er med til at forandre opfattelsen af barndommens og ungdommens natur.

I Philip Aries' *Centuries of Childhood* gives en fremstilling af familiens, barndommens og ungdommens opståen:

»Man havde i lang tid den opfattelse, at familien udgjorde det gamle grundlag for vort samfund, og at fremskridtet for den liberale individualisme havde rystet og svækket den. Familiens historie i det 19. og 20. århundrede syntes at være historien om en tilbagegang.«

Aries ser selv anderledes på dette. På baggrund af ikonografiske studier viser han, at familien først opstår henimod det 17. århundrede. »Ikke at familien ikke eksisterede som en *realitet*: det ville være paradoksalt at nægte, at den gjorde. Men den eksisterede ikke som begreb.«

I middelalderens samfund eksisterede ideen om barndom ikke, skriver Aries. Dette skal ikke forstås sådan, at børn var oversete eller forsømte, men bevidstheden om en særlig barndommens natur kendtes ikke i dette samfund. Så snart barnet kunne undvære moderens omsorg, tilhørte det det voksne samfund. Først omkring det 16. og 17. århundrede opstår særlige klædedragter til børn i overklassen. Der udvikles et nyt begreb om barndom. Barnet blev nu på grund af sin sødhed og simpelhed til *fornøjelse* for de voksne. I de lavere klasser blev barnet stadig væk hurtigt sluset ind i de voksnes verden. Men i overklassen accepteredes tanken om en længere barndom, der begyndte at finde sin form samtidig med *familiens privatisering*. Dette skal ses i sammenhæng med den pædagogiske debat, der opstod. Familien udskil-



les fra et »public life« og privatiseres. Den udvidede barndom nødvendiggjorde ungdommen. Adskillelsen mellem produktion og familie gør pædagogiske løsninger nødvendige. Ungdomstiden får selvstændig status.

Dog er det også tankevækkende, at ungdommen i begyndelsen ikke omfattede piger. I familien blev pigerne opdraget til at opfylde de færdigheder, som var nødvendige i den familiemæssige situation, mens drengene i en uddannelsesperiode (f.eks. på en såkaldt public school) måtte trænes i at tilegne sig de færdigheder, som var nødvendige for at de kunne indgå i arbejds-voksenverdenen. De måtte kvalificere sig til at kunne opfylde disse særlige færdigheder.

Når store dele af psykologien hæfter sig ved fællestræk hos unge er det vigtigt at gøre sig klart, at disse forhold *ikke* er en særlig konsekvens af menneskets natur eller af aldersspecifikke naturproblemer, som f.eks. seksuelle udviklingsproblemer eller pubertetsproblemer, men derimod konsekvenser af samfundsmæssige problemer.

En sådan skitseret analyse, der viser, at ungdommen opstår med kapitalismen udelukker således ikke, at man i andre samfundsmæssige sammenhænge kan afdække problemer som værende ungdomsproblemer, men der er tale om et anderledes ungdomsproblem, et *væsensforskelligt* ungdomsproblem. Begrebet ungdom i vores moderne forstand, hvor de unges mere eller mindre reservatagtige situation (gymnasiet som venteposition for de unge, der er fastholdt i et vakuum inden de træder ind i produktionen), er altså historisk forklarligt, og årsagssammenhænge kan kun træde frem, hvis man søger til individ/samfundsmødsætningen, ikke hvis man ud fra en abstrakt empirisk bestemmelse bliver inden for emnet ungdom. Netop ud fra en analyse af genstandens opståen og udviklingshistorie kan man sikre sig, at man har begrebet problemfelterne. Og netop i denne første analyse ser jeg historiciteten som ufravigeligt krav, hvis forløbet overhovedet skal forklares meningsfuldt.

Derfor må man også på forhånd vide, nøjagtigt hvor man vil hen, selv om man selvfølgelig ikke kan vide, hvor man nødvendigvis ender.

Og nu er vi allerede langt inde i de pædagogiske overvejelser. Som også har deres historie! Og den vil jeg godt tale lidt om nu!

Under påvirkning fra »de glade -60'ere« opstod den såkaldt deltagerstyrede undervisning, som også var problemorienteret. Det eksemplariske indhold vil jeg meget nødig fjerne fra denne undervisningsforms indhold. Mit principielle udgangspunkt forudsætter jo netop, at man bør undgå historieløse individer, som ikke kan og heller ikke får mulighed for at overskride deres egen forståelse, men at man bør udstyre dem med historiske forklaringer, som skulle gøre det muligt for dem at arbejde på at forandre deres egne muligheder.

Men mange steder blev ordet 'lærerstyring' næsten at odiøst ord. Det bevirkede ofte i praksis, at man valgte at læse temaer, der umiddelbart havde elevernes interesse. Det er der ikke noget odiøst i, men derimod er der nok noget odiøst i den meget udbredte opfattelse, at mennesker kun kan forstå det, de har et erfaringsmæssigt grundlag for at forstå. Det vil jeg godt tillade mig at sætte spørgsmålstejn ved, fordi jeg faktisk mener, det er en undervurdering af folk. Hvorfor tro, at eleverne er så dumme, at de kun kan forstå det, de selv har oplevet? Selvfølgelig skal man i den udstrækning, det er muligt, trække på elevernes egne forudsætninger og bruge deres erfaringer, give dem mulighed for selv at bearbejde dem, men tema-projektet bliver efter min mening farligt, hvis man slutter der. Derved absoluterer man elevernes egen forståelsesramme, og man evaluerer undervisningen på et overfladisk grundlag: Hvis temalæsningen har optaget og fanget eleverne, har den været vellykket. Eleverne har følt sig motiveret og ikke kedet sig, men de er ikke nødvendigvis blevet ret meget klogere.

Da eleverne ikke har lært de dybereliggende årsagssammenhænge at kende, vil de heller ikke savne dem.

Min insisteren på historicitet er ikke reduktionistisk, hvis den ellers administreres rigtigt. Teksterne (både fiktive og ikke-fiktive) læses både som historiske dokumenter og som bevidstheds-mæssige fortolkninger. I centrum står den konstante vekselvirk-

ning mellem nærlæsning af teksterne, med særlig vægt på at finde *brudflader*, mere eller mindre camouflerede modsætninger i teksten, og deres stadig perspektivering af hinanden. I den forbindelse bliver det yderst relevant at forsøge at se på, hvilke sammenhænge en fiktiv tekst *muligvis* kan afdække som en ikke-fiktiv tekst ikke kan og omvendt. Denne læsning forudsætter en forhåndsviden, et vist informationsniveau om de forskellige epoker.

Her er tværfagligt arbejde ønskeligt. De færreste dansklærere vil – med mindre de har historie som andet fag – være i stand til at formidle den fornødne viden.

Som tidligere nævnt er der efter min mening intet i vejen for, at læreren som selv har skaffet sig den fornødne viden, indfører eleverne i den. Det udelukker ikke, at elevernes egen iagttagelses-evne kommer i brug, ligesom det senere forløb både skulle appellere til deres kreative og intellektuelle evner.

Undervejs får eleverne visse muligheder for at styre forløbet, men ikke fundamentalt; visse fikspunkter er på forhånd lagt fast. Hvis nye sammenhænge dukker op undervejs under arbejdet med teksterne, er det selvfølgelig fint, og her kan eleverne være med til at præge forløbet. Det er jo faktisk sket, at elever har opdaget noget, læreren ikke har.

## PÆDAGOGISKE OVERVEJELSER

Forleden stod der i Information en kronik med overskriften »Hvornår får vi mod til at kede eleverne?« Den vil jeg godt citere et udpluk fra, fordi den efter min mening overbevisende gør opmærksom på den fare, som den udelukkende elevstyrede undervisning kan indebære, hvis den fastholder den specifikke oplevelse uden at bearbejde den og få væsensforholdene med: »Enhver lærer med respekt for sig selv (og sit omdømme hos kollegerne) skyr intet middel for at underholde sine elever på den behageligste måde. Vi er givetvis efterhånden blevet gode til det, og eleverne keder sig vel heller ikke i timerne. Men venstrefløjens stadig uafklarede forhold til æstetikken gør (samtidig med en almindelig begejstret falden på halen for det, der i det officielle sprog hedder elevernes egen virkelighed), at vi som værn mod

kedsomheden i timerne bruger den første den bedste af det virkelige livs fascinationsformer. Og der skal klippes hurtigt i dag, hvis man vil leve op til mediebranchens professionelle normer for underholdning.«

Kronikken ser med berettiget bekymring på den kendsgerning, at form og indhold er blevet adskilt. Pædagogiske betragtninger kan ikke adskilles fra de metodiske overvejelser over, hvad målet for den historisk-tematiske læsning er.

**ET PRAKTISK EKSEMPEL, SOM BELYSER DE PÆDAGOGISKE OG HOLDNINGSMÆSSIGE PROBLEMER**  
Denne kunstige adskillelse mellem form og indhold kan tydeligt ses i den modeprægede udviklings- og opdragelsesteori, der huserer i øjeblikket. I en af sine former kan den studeres i den amerikanske psykolog Thomas Gordons opdragelsessystem, PET, Parent Effectiveness Training. Det vil nok umiddelbart virke absurd på mange af os, men jeg vil alligevel godt kort referere til det her, fordi det rummer nogle meget udbredte opfattelser af, hvad udvikling og indlæring er, og dermed også nogle af de opfattelser, der ligger til grund for nogle af 60'ernes tanker om deltagerstyret undervisning.

Samtidig opererer dette system også med en naturgiven adskillelse mellem individ og samfund og er dermed fra starten proportionsforvrængende.

#### **AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER**

I følge Thomas Gordon har det enkelte menneske en iboende unikhed. Hos ham finder vi den ide udformet, at netop det særegne, unikke hos det enkelte menneske, er det fælles karakteristiske for det menneskelige væsen. Det afgørende i hans udviklingsteori bliver, om det enkelte menneske får lov til at udfolde sine særlige potentialer så frit som muligt, uden samfundets 'onde' indgriben. Samtidig er det underforstået, at disse særlige potentialer må udfoldes inden for de rammer, der nu engang er blevet os givet. Han holder sig nemlig til at betragte fremtrædelsesformerne i det amerikanske samfund her og nu, men stiller aldrig sig selv det spørgsmål, hvorfor disse specifikke former ser ud som

de gør. Samfundet er hos ham pr. definition *restriktivt*. For ham er den individuelle udvikling en helt personlig sag. De voksne (= autoriteterne) skal blande sig så lidt som muligt og kun indirekte styre børnenes og de unges liv ved at udøve det, han kalder »aktiv lytning«, en praksis, der indebærer, igen iflg. Gordon, at man ved et »hm« og et »åh« og et »virkeligt« forenet med konstruktiv og accepterende lytning langsomt sætter en bearbejdsproces igang i barnet eller den unge. Gordons opdragelsessystem kan netop ikke reflektere over de materielle forhold, og derfor er han heller ikke i stand til at tale om samfundsmæssigt satte udviklingsmuligheder og -begrænsninger. Han kan derfor heller ikke operere med mere eller mindre hensigtsmæssige udviklingsmål i en samfundsmæssig sammenhæng. Hans frihedsideal er abstrakt og kriterieløst, og læseren af hans bog må spørge: frihed til hvad, og selvstændighed over for hvem og hvad?

Derved adskiller han sig fra de fleste lærere, der nødvendigvis må have visse eksplicite eller implicite mål for deres egen undervisning. Disse mål er i stor udstrækning samfundsmæssigt bestemt. Undervisere kommer ikke langt, hvis de forestiller sig, at elevernes egne forudsætninger ikke skal bearbejdes kritisk. Derfor er det vigtigt, at læreren tager elevernes egen historie alvorligt for også at kunne forholde sig til deres handlemuligheder. Eleverne besidder ikke en immanent kerne af udnikthed, men kan netop i aktiviteter med andre udvikle en samfundsmæssig forståelse, som gør det muligt for dem i en vis udstrækning at begribe deres eget ståsted og muligvis påvirke det. At opnå en form for frihed er at blive en person, der kan handle og som ved, hvordan han eller hun er blevet formet af den sociale virkelighed. En sådan frihed og historisk bevidsthed opnås ikke ved aktiv lytning til elevernes egne forslag alene, men kun ved en bevidst styring, som ikke udelukker elevernes udfoldelse.

#### NOTER

Der henvises til følgende værker:

Philippe Aries: *Centuries of Childhood*. Penguin 73.

Thomas Gordon: *Parent Effectiveness Training*. Plume Book 75.

Aage Henriksen: *Indledningen til Ideologihistorie* bd. 1. Fremads Forlag 75.

Musgrowe: *Youth and Social Order*. London 64.