

## DIDAKTIK MELLEM ETIK OG PSYKOLOGI

Gerda Kraft

*Artiklen omhandler de didaktiske problemer, der er forbundet med at sætte psykologien som den overordnede forståelsesramme for pædagogikken. Det trækkes frem, at der er en tiltagende indholds- og formålstømning af undervisningen. Dette har som følge at kundskabsformidling og opdragelse miskrediteres og at den didaktiske refleksion af forholdet mellem intention og praksis tilsløres. Der sker en funktionalisering af uddannelserne. Der stilles det spørgsmål, om indhold, formål og formidling vender tilbage i forvrænget form som disciplineringsmidler.*

»Når den urene ånd er faret ud af mennesket, vandrer den gennem vandløse steder og søger hvile; og når den ikke finder den siger den: Jeg vil vende tilbage til mit hus, som jeg gik ud af. Og når den kommer, finder den det fejlet og pyntet. Så går den bort og finder syv andre ånder, værre end den selv, og de kommer ind og tager bolig der; da bliver det sidste værre for dette menneske end det første.«  
(Lukas II. 25-26)

»Pædagogik som videnskab afhænger af etik og psykologi. Den første viser os målet, den anden viser os vejen, midlerne og forhindringerne«. Sådan formulerer den tyske filosof og pædagog Herbart i 1800-tallet pædagogikkens grundlag og fastslår dermed, at pædagogikken som opdragelsesvidenskab henter sin begrundelse i etikken/filosofien og sine virkemidler i psykologien (Grue-Sørensen, 1966, p. 87). Psykologisk-pædagogisk ordbog bestemmer pædagogikken som læren om opdragelse, der kan være dels beskrivende, dels – og det er det væsentlige for de hensigter, jeg her vil forfølge – som foreskrivende mht. målene (opdragelsens filosofi) eller midlerne (opdragelsens psykologi). I løbet af dette århundrede – begyndende med bl.a. Montessori og Neill – er der sket en glidning i forståelsen af pædagogikken, så den i stadig stigende grad er blevet forstået som anvendt psykologi. I takt med at psykologien er blevet den overordnede forståelsesramme for undervisning og opdragelse er

de normative aspekter blevet problematiske eller er gledet helt ud af forståelsen af pædagogikken. Det er en udvikling, der har bidraget til at usynliggøre væsentlige didaktiske dimensioner forbundet med undervisning og uddannelse.

Bestemmelserne af, hvad didaktik er, varierer. Karsten Schnack bestemmer den som pædagogisk refleksion, hvor planlægningsdimensionen står centralt. Schnack lægger især vægten på planlægning og refleksion af undervisningens mål og indhold (Schnack, 1993). Det er denne bestemmelse, der vil blive fulgt her.

Ser man på didaktikken som baseret på besvarelsen af fire grundspørgsmål: Hvad, Hvorfor, Hvem og Hvordan retter de to første sig mod undervisningens normative, opdragelsesmæssige aspekter, de to sidste mod dens praktiske. Betragtes pædagogikken alene som anvendt psykologi, omfattes undervisningens Hvad og Hvorfor af ambivalens, ligegyldighed eller direkte afvisning – i dag ofte med henvisning til deres normativitet og opdragelsesmæssige hensigter. Det, der bringes i centrum for den pædagogiske interesse, er undervisningens Hvem (eleven) og Hvordan (metoder og procedurer).

Det følgende skal være et argument for, at det at gøre pædagogik og psykologi sammenfaldende, gør den normative, didaktiske refleksion af undervisningens mål og indhold vanskelig. Negligeringen af uddannelsernes konkrete faglige indhold og deres overordnede formål og begrundelser stiller den praktiske undervisning i den situation, at den kun kan vurdere sine aktiviteter og resultater pragmatisk, og at forståelsen af læreprocesserne i stigende grad løsrives fra deres konkrete, indholdsmæssige forankring.

Hvis autoritet og indhold som de onde ånder farer ud og vandrer omkring, i hvilken iklædning og med hvilke følgesvende vender de da tilbage?

### **Indholdstømning: undervisningens HVAD**

Den teoretiske ramme, der i dagens praksis alment sættes for pædagogikken, er udviklingspsykologien. Inden for denne ramme er det autonome subjekt centrum for de pædagogiske bestræbelser, og den konkrete pædagogiske handlen (undervisning) begrundes i et udviklingspsykologisk perspektiv: pædagogikkens opgave er at støtte og fremme elevens udvikling (Nordenbo 1991; Andersen 1995), mens den kundskab, det traditionelt har været forventet uddannelsessystemet skulle formidle, glider i baggrunden.

Parallelt med den stadig tættere fokusering på elevernes udvikling frem for deres kundskabstilegnelse som uddannelsernes begrundelse, sker der et skred i tiltroen til den videnskabelige videns generelle gyldighed. Den positivistiske vision, at verden udtømmende kan beskrives

gennem empirisk undersøgelse og bevisførelse, mister sin troværdighed og afløses af en generel mistro til »videns« sandhedsværdi. Uddannelses-systemets kundskabsformidling kan hermed ikke legitimeres med henvisning til kundskabernes gyldighed. Følger man Lyotards fortolkning af udviklingen, bliver det nye legitimeringskriterium for vidensformidling dens funktionalitet. Overgangen fra det ene kriterium til det andet betegner ifgl. Lyotard overgangen fra den moderne til den postmoderne æra (Lyotard, 1982).

Der er noget, der kan tyde på, at der i uddannelsessystemet er to faser i denne udvikling: en delvis moderne og en postmoderne. Den første delvis moderne fase kan bredt betegnes som reformpædagogikkens. Reformpædagogik er betegnelse for en bred vifte af pædagogiske strømninger af antiautoritært, elevcentreret tilsnit, men bruges her specielt om den erfarings- og projektorienterede pædagogik, som i Danmark især er repræsenteret af Knud Illeris' arbejder (fx Illeris, 1981). Som grundlag for organisering af undervisning foreslås her projekt- og deltagerorientering omkring eksemplarisk udvalgt undervisningsstof, der kan knytte læreprocessen direkte til elevens erfaring.

Den anden, postmoderne, fase repræsenteres af forskellige udgaver af »ansvar for egen læring«- og »metakognitions«-bevægelser, men især af Ivar Bjørgens »Ansvar for egen læring« (Bjørgen, 1996) hvis tanker udgør en del af grundlaget for fx undervisningsministeriets publikation »Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet« (Undervisningsmin., 1996). Det, der her er i centrum for uddannelses- og læringsforståelsen, er målsætning, vejledning og evaluering og det er elevens kognitive strukturer læreprocesserne retter sig imod. Man kunne måske samlet karakterisere denne anden fases anbefalinger som baseret på neo-funktionalistiske læringsmodeller.

Reformpædagogikken argumenterer for sine pædagogiske principper og sit kundskabssyn ud fra et udviklingspsykologisk begrundet synspunkt. Udvikling forstås som en naturlig proces, der ideelt tager sit udgangspunkt i individets subjektive forudsætninger og interesser og har retning mod realiseringen af individets subjektive mål. Udviklingsbegrebet har et vist normativt islæt, idet det viser hen til den »naturlige«, ikke udefra styrede udvikling og til det autonome subjekt som udviklingens mål. Motivationspsykologisk udmøntes udviklingsforståelsen i den antagelse, at det er elevens forudsætninger og interesser, der er udviklingens grundlag og at de derfor også bør være undervisningens. Didaktisk giver denne holdning sig udtryk i en forkærlighed for elevforudsætninger og -interesser som undervisningens organiseringsgrundlag (Illeris, 1981). At lade kundskabsformidlingen være det styrende princip for undervisningen bliver i det perspektiv hæmmende for elevens udvikling, idet den kommer til at fremstå som forstyrrende og utidig påvirkning af elevens personlighed.

Den vidensforståelse, reformpædagogikken repræsenterer, er moderne for så vidt som den principielt anerkender videnskabelig viden (faglig kundskab) som objektiv og gyldig. Den anerkender faktisk viden, der principielt kan føres tilbage til iagttagelige, ubestridelige kendsgerninger som legitim i undervisningssammenhæng. Tilegnelse af den slags viden sikrer elevens kvalificering. Når reformpædagogikken alligevel afviser den faglige kundskab som gyldigt grundlag for undervisningens organisering, benyttes to argumenttyper. Dels postuleres det ud fra et motivations- og indlæringsteoretisk perspektiv, at undervisning organiseret ud fra den eksisterende formelle faglige viden vil resultere i assimilativ, usammenhængende indlæring fordi den faglige systematik ikke er i overensstemmelse med elevens læringsstruktur. Dels er det selve formidlingens gyldighed der anfægtes: viden, der erhverves gennem formidling er så at sige inficeret med tolkninger, ideologier, fordomme etc. Formidling kan afskære eleven fra at erkende verden, som den er (Illeris, 1981). Ud fra såvel det udviklingsmæssige (uden ydre påvirkning) perspektiv som det vidensmæssige (strukturen i den faglige viden) betragtes undervisning med ambivalens og mistro.

Med denne kombination af udviklingsforståelse og vidensforståelse, bliver reformpædagogikkens anbefalinger, at pædagogikken på den ene side skal tage vare på elevens udvikling (det psykologiske aspekt), på den anden side på elevens kvalificering (det vidensmæssige aspekt). Den adskillelse af udvikling og kvalificering, den reformpædagogiske forståelsesramme sætter, gør det vanskeligt at forholde sig til kundskabsformidling i andet end et funktionalistisk perspektiv.

Umiddelbart synes de forskellige udformninger af de neofunktionalistiske læringsmodeller i mindre grad end reformpædagogikken optaget af det individuelle udviklingsperspektiv. Men ved nærmere eftersyn kan det ses, at udviklingsperspektivet har fået en anden tolkning. Det autonome subjekt er stadig i centrum – nu ikke for udvikling, men for læring. Læring som sådan anskues fra den subjektive synsvinkel, og perspektivet på og tolkningen af uddannelsessituationen tager som sit selvfølgeligste udgangspunkt, at læring er et individuelt anliggende.

Metodisk viderefører og accentuerer de nye læringsmodeller reformpædagogikkens mistro til undervisning. I Ivar Bjørgens »Ansvar for egen læring« henvises dog ikke til de udviklingsmæssigt skadelige virkninger af formel undervisning, men til dens ineffektivitet og uønskede bieffekter (Bjørnen 1996). For det første antages det, at den formelle undervisnings direkte vidensoverføring fra elevsynspunktet fremstår som værende uden relevans. For det andet udfordrer undervisning ikke elevens egen læreaktivitet, og for det tredje kan undervisning direkte resultere i en afhængighed og hjælpeløshed, der forhindrer eleverne i at blive selvhjulpne studerende (Bjørnen, 1996). Det faglige indhold, uddannelsessystemet må formodes at forvalte, nævnes ikke. Her er der ikke tale om en kritisk vurdering af et fagligt indhold, men om indifferens.

Det postmoderne, funktionalistiske syn på viden, Lyotard (Lyotard, 1982) beskriver, synes her helt uproblematisk at være taget ad notam. Interessen retter sig mod læringens effektivitet, og det, der bliver centrum for den pædagogiske forskning, er læreprocesserne med vægten lagt på elevsynspunktet. Det antages, at al læring fundamentalt beror på elevens egenaktivitet, og at uddannelsessystemets opgave er at fremme denne deres selvinitierede læring (Bjørger, 1996). Målet bliver i undervisningsministeriets terminologi »metalæring«, der manifesterer sig i, at eleven bliver bevidst om sine egne læreprocesser (Underv.min., 1996).

Som en konsekvens af individualiseringen af læreprocessen kommer det at formidle viden, at lære nogen noget, til at fremstå som vanskeligt eller umuligt og i hvert fald ineffektivt. Konsekvensen heraf er, at »undervisning« i egentlig forstand afskaffes og erstattes af en forestilling om »læring« som uddannelsessystemets centrale opgave – en opgave, hvis løsning på tvetydig vis overdrages til systemet og eleven. I tråd hermed afskaffes læreren som vidensformidler og tildeles i stedet en rolle som tilrettelægger af læringsmiljø og personlig vejleder, konsulent eller træner for eleven (Bjørger, 1996). Det, der kommer i fokus er udvikling af metode og læringsteknik hos den enkelte elev.

Reformpædagogikken og læringspædagogikken har altså i deres grundlag analoge træk: vægtningen af individualiteten som centrum for det, der foregår i uddannelsesinstitutionerne, vægtning af processer (udviklings- og læringsprocesser) frem for faglige resultater, mistro til kundskabsformidling (med forskellige begrundelser) og en deraf følgende tendens til at omformulere undervisning til personlig vejledning.

## **Mål og formål: undervisningens HVORFOR**

Når det gælder målsætninger for uddannelser, er der en afgørende forskel mellem reformpædagogikken og de neofunktionalistiske læringsmodeller. Det gælder både bestemmelser for hvad der skal opnås i det konkrete uddannelsesforløb og de formål, som uddannelsen har, set i et bredere perspektiv.

Reformpædagogikkens holdning til målsætning er afvisende. Det gælder såvel de praktiske, faglige indholdsmål som de overordnede uddannelsesmål formuleret i formålsbeskrivelser. Afvisningen af de konkrete fagmål er sammenhængende med afvisningen af fagene som grundlag for undervisningens organisering: at fagenes systematik ikke er i overensstemmelse med elevens indlæringsstruktur. Denne afvisning følges op af en normativ begrundelse, der tager sit udgangspunkt i, at mål er styringsredskaber og at enhver styring af undervisningsforløbet er autoritær og undertrykkende og derfor uforenelig med individets autonome udvikling. Målsætning må derfor afvises eller begrænses til det mindst mulige. Argumentet for at afvise de overordnede formål er, at de er urealistiske,

ideologiske, og kun tjener styrende og manipulative formål (Illeris, 1981).

I de neofunktionalistiske læringsmodeller forholder det sig stik modsat: her argumenteres der for planlægning og konkrete målsætninger ned i mindste detalje. Argumenterne herfor er, at kun hvis (fag)målene er præcise og gennemskuelige for eleverne, kan disse arbejde målrettet på at opfylde dem. Det er imidlertid ikke umiddelbart gennemskueligt, på hvilket grundlag målene sættes. Hensigten med den fagmålsbestemte uddannelse er, at eleven herigennem skal tilegne sig viden om sin egen læreproces, og det opnås ved, at eleven tilegner sig målet for uddannelsen og bliver i stand til at evaluere tilegnelsen. Idet hovedsigtet er læring om læring (metatilegnelse af indlæringsfærdigheder) forflygtiges den indholdsmæssige side af den faglige viden. Herved sker der det, at fagmål ekstrapoleres til at blive mål for »metalæring«.

Men læringsmodellerne går videre endnu: de overordnede formålsformuleringer operationaliseres til testbare størrelser og kommer til at pege frem mod udviklingen af ikke fagbestemte personlige kvalifikationer (udholdenhed, vilje, fleksibilitet etc.) (Bjørgen, 1996). Uddannelsen sigter her direkte mod personligheds- og identitetsdannelsen, og identitetsdannelsen synes direkte forbundet til kvalifikationsopbygningen. Indholdet i, værdien af og meningen med det faglige indhold, uddannelsen synes organiseret omkring, diskuteres ikke, ligesom den styring af uddannelsen, der lægges op til, og dens opdragelsesmæssige intentioner heller ikke diskuteres.

Postulatorisk kan man sige, at i udviklingens første fase, den moderne med reformpædagogikken, anlægges et funktionalistisk syn på undervisning for så vidt som videnskabelig kvalificering repræsenterer noget ydre i forhold til personligheden (Kraft, 1987). Reformpædagogikken ser det som sin opgave at opretholde skellet mellem kvalificeringen og personlighedsudviklingen og gør det ved at forsøge at udøve mindst mulig tvang i form af styring. Med henvisning til individets naturlige udvikling må den afvise de normative, opdragelsesmæssige aspekter af uddannelserne, som er nedlagt i mål- og formålsformuleringer.

I næste fase, den postmoderne med læringsmodellerne, fastholdes individualismen for så vidt læring postuleres at være et individuelt anliggende, bundet til individets selvvirksomhed. Men samtidig funktionaliseres uddannelsen fuldt ud: hverken læringsindhold eller opstillede mål diskuteres fra andet perspektiv end effektivitetens og kvalificeringens. Bekymringen for elevens udvikling er afløst af en funktionalisering af personlighedsdannelsen, der her knyttes til erhvervelsen af metakognition og erhvervelsen af udvalgte personlige kvalifikationer.

## Uddannelse – en abstraktion

Antagelserne i begge de her skitserede faser giver anledning til didaktiske og undervisningsmæssige problemer. En i princippet indholdsløs skole uden konkrete og normative mål er vanskelig at forholde sig til. »Man underviser altid i noget«, siger Karsten Schnack og fortsætter, at det, didaktikken retter sig mod, er planlægning af undervisningens mål og indhold. Didaktik er en refleksion over dannelsens indhold. (Schnack, 1993).

Reformpædagogikken må forholde sig tøvende over for planlægning af indhold og mål ud fra både det erkendelsesmæssige og det udviklingspsykologiske perspektiv. Ud fra den opfattelse, at den pædagogiske opgave er at støtte elevens autonome udvikling, kan indholdet i og målet for undervisningen ikke indgå i undervisningsplanlægningen, men først aflæses »efter praksis« (Kraft, 1987). Undervisningen bliver så at sige retningsløs.

Læringmodellerne har ikke reformpædagogikkens berøringsangst over for pensum og målsætninger. Men her synes det faglige indhold at blive betragtet som en case til opøvelse af at lære at lære. Herudfra kan det faglige søges tilrettelagt, så det fremmer dette formål. Men er målene her af en sådan karakter, at de i bredere forstand kan være genstand for planlægning, være retningsgivende for pædagogikken? Er »metalæring« eller »at lære at lære« retningsgivende, normsættende mål, der kan gøres til genstand for indholdsmæssig refleksion, eller er de funktionelle strategier for – hvad?

Kan denne indholds- og normtømning forklares ud fra, at »uddannelse« dette århundrede er blevet et abstraktum (Bantock 1984)? Uddannelse er blevet et »gode«, hvorom man kan tale uden at forbinde den til konkrete uddannelser og uden at forholde sig til værdien af den. Sker der i læringsmodellerne det, at også læringen og tænkningen bliver indholdstømte abstrakter? Noget kunne tyde på det. Der fokuseres e.g. i Ansvar for egen læring-projekterne (Bjorgen, 1996), PEEL-projekterne (Baird & Mitchell, 1986) og i konstruktivistiske teorier (Rasmussen, 1996) på opøvelsen af elevernes metakognition, deres refleksion. Refleksionen skal imidlertid ikke rettes mod undervisningens indhold, men mod selve den tænkning, der udøves under læringen. Spørgsmålet er, om tænkning og læring, der ikke er rettet mod tilegnelse af noget bestemt, bliver en tom abstraktion.

Udviklingen i behandlingen af de uddannelsesmæssige spørgsmål i den ramme, forestillingen om det autonome individ som centrum for de pædagogiske bestræbelser sætter, kan også belyses i det perspektiv, som forståelsen af viden i en hhv. moderne og postmoderne periode tilbyder. Ud fra en moderne forståelse af »viden« som faktisk kundskab, objektiv beskrivelse af verden, kan undervisning til en vis grad ses som direkte ukompliceret overføring af denne kundskab, og overføringen som legi-

tim med henvisning til kundskabens ubetvivlelighed og objektivitet. Iflg. E.L.Dale kan den moderne skole beskrives som en kundskabsskole, ideelt set rensset for henvisninger til værdier/subjektivitet mens den opdragende funktion associeret til værdier og subjektivitet har været underspillet eller henvist til forestillinger om disciplinering (Dale, 1989). Det er en beskrivelse, der passer meget vel til reformpædagogikkens skelnen mellem kvalificering som kundskabstilegnelse og udvikling som personlighedsdannelse uden ydre indgreb. Reformpædagogikken løser disciplinerings-/opdragelsesproblemet ved at omfortolke undervisningspraksis: fra at være kilden til/producenten af »viden« bliver undervisning en »hjælper« i den proces at fortolke viden produceret af andre, nemlig elevernes individuelle erfaringer. Uddannelse bliver et redskab i meningsjagten forstået som et psykologisk, ikke et erkendelsesmæssigt projekt (Usher & Edwards, 1994).

En postmoderne erkendelse af »viden«s begrænsede gyldighed anfægtter dette grundlag og gør kundskabsskolens indlysende legitimitet tvivlsom: Den viden, uddannelsessystemet kan formidle, kommer til at fremstå som tilfældig, uden egentlig gyldighed. Denne tilstand stiller uddannelsessystemet i et dilemma: der skal uddannes, for uddannelse er godt, men begrundelsen for uddannelsens indhold kan ikke gives med rimelig troværdighed. Løsningen er her at afskaffe »undervisning« og erstatte den med »læring«. Uddannelsesinstitutionen kan her optræde som »hjælper«, ikke med fortolkning af de individuelle erfaringer, men i den proces at opøve de krævede kvalifikationer. Individet skal lære at tage ansvar for sin egen udvikling (Underv.min.1996).

Indholdstømningen af uddannelserne har sit parallelle udtryk i en tiltagende organisationalisering af uddannelsesinstitutionerne. I »Den rituelle refleksion« behandler Peter Daler-Larsen dette aspekt ud fra en evalueringssynsvinkel og viser, at institutionerne hermed kommer til at fremstå som abstrakte indretninger, der kan styres af abstrakte styringsmodeller uafhængigt af de saglige opgaver, der skal løses. Uddannelsesinstitutionerne dekontekstualiseres. Som en mulig forståelseshorisont for denne udvikling ser Daler-Larsen delegitimeringen af den moderne fortrøstning til den videnskabelige videns fremskridtssikrende potentiale. Hermed falder også tiltroen til, at rationel planlægning fører til fremskridt. Erstatningsbegrebet for fremskridt bliver udvikling, og da udvikling ikke har nogen bestemt retning, er den vanskelig at bestemme og at styre efter. Daler-Larsens tese er, at udvikling/selvudvikling er blandt den refleksive modernitets hovedtemaer, idet udvikling og refleksivitet kædes sammen. I uddannelsessammenhæng slår refleksiviteten igennem i kravet om elevernes, lærernes, institutionernes selvevaluering i forhold til en ikke-målrettet udvikling. Refleksiviteten virkeliggøres gennem evaluering på flere niveauer (Daler-Larsen, 1998). I samsvar hermed omdefineres lærerens rolle fra at være underviser, kundskabsformidler til at være konsulent for elevens egen erkendelsessøgen eller terapeut for ele-



vens personlige vækst og udvikling (Kvale, 1998).

Den dalende tiltro til den videnskabelige videns gyldighed og erkendelsesmæssige værdi kombineret med psykologiens fokusering på subjektet som centrum for indlæringen kommer i uddannelsessystemet til udtryk i en dekontekstualisering af uddannelse, undervisning og indlæring. »Udvikling« står stadig som det centrale tema for pædagogikken, men som en abstraktion uden henvisning til hverken natur eller kultur. Herved kommer elevens udvikling til at foregå i et tomt rum.

## Didaktiske implikationer

Med henvisning til reformpædagogikkens antiautoritære islæt ser Nordenbo det som en udfordring for pædagogikken at besvare spørgsmålet om, hvordan opdragelsens elementer af indgreb og tvang kan begrundes, når der ikke længere kan henvises til den traditionelle pædagogik's autoritetsformer. Nordenbo finder det vigtigt at beskæftige sig med dette problem, fordi han mener, at reformpædagogikkens anvisning på løsning af pædagogiske problemer, at de slet ikke bør forekomme, er utilstrækkelig, og at den alternative omgang med børn, der udledes heraf, bliver problematisk. Nordenbo mener, at problemet med tvang og indgreb udgør en væsentlig udfordring for pædagogikken (Nordenbo, 1991). Måske er denne udfordring dobbelt: hvordan begrunde kundskabsformidling, når der ikke på traditionel (moderne) vis kan henvises til gyldig viden. Reformpædagogikkens og læringsmodellernes løsning er, at der slet ikke bør finde kundskabsformidling sted. Den løsning forekommer også på mange måder utilstrækkelig og den alternative omgang med elever, den giver anledning til, problematisk.

I »Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet« (Underv.min., 1996) argumenteres der for den funktionalistiske, indholdstømte pædagogik med henvisning til arbejdsmarkedets krav om arbejdskraft, der ikke er bundet til en faglig kvalificering, men til gengæld skal opfylde krav til fleksibilitet, omstillingsparathed etc., og med henvisning til det enkelte individs forventninger til og krav om, at der er noget at vælge imellem. Vejen til at opnå dette er at udvikle en række kvalifikationer som selvstændighed, ansvarlighed, pålidelighed og punktlighed, for blot at nævne nogle. På overfladen kan det se ud, som om det er det enkelte individ, der er i centrum for de uddannelsesmæssige bestræbelser. Det skal udvikle sig til duelighed på alle livets områder. Spørgsmålet er, om en sådan duelighed kan udvikles på det grundlag, et funktionaliseret og indholdstømt uddannelsessystem kan tilbyde.

Uddannelsernes indholdstømning og funktionaliseringen af deres normative aspekter er et udslag af det, E.L.Dale kalder tingsliggjort bevidsthed: tænkningen funktionaliseres og fremtræder som en selvregulerende og selvproducerende maskine, mens tænkning som erfaringsfyldt indsigt,

der giver samfundsmæssig, historisk og menneskelig mening, umuliggøres. Det, der sker, siger Dale, er ikke at samfundet som sådant bliver uden mål, men at det bliver meningsløst at diskutere mål, idet der ikke med fornuft kan argumenteres for, at det ene er bedre end det andet (Dale, 1989). Daler-Larsen peger på evaluering/refleksion som afspejlende retningssløsheden i den refleksive modernitet og på, at refleksionen har et reaktivt element, idet den retter sig mod det forgangne, ikke mod det kommende (Daler-Larsen, 1998).

Hvis det er meningsløst at diskutere mål – og dermed også værdien af den viden, der optræder i uddannelsessystemet i andet end et funktionelt perspektiv, bliver det vanskeligt at bestemme en intention for de uddannelsesmæssige aktiviteter, og det bliver vanskeligt at bestemme, hvilken »viden« det er, der fremmes i det funktionaliserede uddannelsessystem. De neofunktionalistiske læringsmodellers sætten refleksionen og meta-læringen som det, der bør være både uddannelsens mål og indhold, understreger såvel autoritetstøtningen som indholdstøtningen og peger dermed indirekte på det problem, at uddannelse må bedrives uden mulighed for at vurdere sammenhængen mellem det, der er intentionen med uddannelsen og det, der bidrager til opfyldelsen af intentionen. Formidling bliver umuliggjort/vanskeliggjort, og som erstatning herfor, kan uddannelsessystemet stille »viden« forstået som informationer direkte til rådighed for elevernes lærings, selvrefleksions- og selvudviklingsprocesser. Uddannelsessystemets »viden« serveres »a la carte«, så enhver kan vælge efter egne behov og refleksivt sammenstykke sin egen udvikling. På et overordnet organisatorisk plan manifesterer samme tendens sig i undervisningsministeriets publikation »Det 21. årh.' uddannelsesinstitutioner« (Underv.min., 1998), hvor der gøres op med uddannelsernes professionsorientering og argumenteres for en organisering af uddannelsessystemet, der gør det muligt for de studerende at bevæge sig på tværs af uddannelserne og dermed sikre sig en bredere kvalificering. Reformpædagogikkens »naturlige« udvikling er her afløst af selvudvikling på basis af kulturelt tilbudt, men uformidlet gods.

E.L. Dale hævder, at »viden«, informationer, forbliver fragmenterede, meningsløse, hvis de ikke formidles. Ved formidling forstår han, at informationerne sættes ind i sammenhænge, der har karakter af kontinuitet. Han henviser til kulturen som indeholdende et forråd af temaer, der gennem formidling kan få aktualiseret mening (Dale, 1989). I hans forståelse er undervisning altså baseret på, at der er noget, der er værd at formidle og på, at der er en hensigt med den. Den hensigt er iflg. Dale at opdrage, og opdragelsen forbindes af ham med værdifuld, kulturelt formidlet kundskab. Den praktiske pædagogik må derfor bedrives på grundlag af overvejelser over hvad, der i den opdragelsesmæssige sammenhæng er værdifuldt stof, altså på refleksioner over uddannelsens mål og indhold. Hvis E.L.Dale har ret i, at viden kun får mening for så vidt den formidles, og uddannelsessystemet fortrinsvist og ideelt i reformpædagogikken

og de funktionalistiske læringsmodeller stiller uformidlede informationer til rådighed for eleverne, hvordan finder så den formidling, der skaber mening, sammenhæng og kontinuitet, sted? Og hvis det er rigtigt, at intentioner nødvendigvis er indeholdt i formidling, hvilke intentioner er da indlagt i konsulent-, vejlednings- og evalueringsaktiviteterne?

Spørger man advokaterne for de nævnte pædagogikker, vil svaret sandsynligvis blive, at viden får mening, når den forbindes til elevernes psykiske strukturer, deres forudsætninger og interesser, og at de retnings- og meningsgivende intentioner med uddannelsen skabes ud fra den enkelte elev selv. Der er to faldgruber i denne antagelse. For det første antages det, at elevernes intentioner alene eller fortrinsvis er forbundet til deres forudsætninger, altså det forgangne. Forholdet mellem intentioner og forudsætninger fremstår som et direkte, empirisk forhold. Dermed overses intentionens normative, handlingsrettede og fremtidsrettede element. For at handle intentionelt må subjektet vurdere sine handlinger i lyset af, om de fører til virkeliggørelse af intentionen i et bredere livsperspektiv. Hverken reformpædagogikken eller læringsmodellerne kan tilbyde eleverne noget grundlag at foretage den vurdering på. For det andet antages det, at præsentationen af viden i form af uformidlet information giver den enkelte mulighed for at selekttere og vælge informationer, der passer i eget meningsunivers og derudfra opbygge personlige, ikke fagbundne kvalifikationer. Det overses her, at informationer henter deres mening fra den sammenhæng, den tradition, hvori de er blevet til- ofte i en kulturel og faglig sammenhæng. Viden er forankret i en kontekst. Når eleverne ikke – eller kun i ringe grad – bliver indført i denne kontekst, hvordan skal de da kunne vurdere de tilbudte informations retningsgivende værdi for deres egen udvikling?

Ved at tømme uddannelserne for formål af pædagogisk art, og ved at afholde sig fra at formidle kundskab, der er meningsfuldt forankret i en (faglig) kontekst, afskærer pædagogikken sig fra muligheden for at vurdere sin egen virksomhed på andet end effektiviteten m.h.p. opfyldelsen af funktionelle mål. Vurderingen af disse måls pædagogiske (opdragelsesmæssige) værdi kommer til at ligge uden for denne ramme. På samme måde glider vurderingen af de personlige kvalifikationer værdi m.h.t. dannelsen af det autonome subjekt, som angiveligt er centrum for de pædagogiske bestræbelser, uden for den pædagogiske rækkevidde. Den tyske pædagog Erich Weber bestemmer det autonome subjekt som karakteriseret ved selvbestemmelse og myndighed baseret på integration i den faktiske, kulturelle kontekst (Weber, 1974). Autonomi er her ikke en personlig kvalifikation, men en pædagogisk orienteringsnorm. De funktionaliserede uddannelser tilbyder ikke nogen norm, hvorefter de personlige kvalifikationer kan vurderes i en bredere sammenhæng af hverken uddannelsessystemets agenter eller dets elever. Selvstændighed, ansvarlighed etc. bliver abstrakte størrelser, når det ikke kan vurderes på hvilket grundlag og i hvilken sammenhæng, de kan administreres.

Indholds- og måltømningen og dermed tømningen for normative elementer stiller uddannelsessystemet i den situation, at de aktiviteter, det er rammen om, ikke kan vurderes i forhold til deres resultater eller intentioner. Uddannelse bliver en abstraktion, og eleven efterlades uden grundlag for myndighed og selvbestemmelse.

### **I hvilken iklædning vender indhold og mål tilbage?**

Spørgsmålet er imidlertid, om intentioner og formidling forsvinder, fordi de usynliggøres. Sker der det, at når uddannelsessystemet ikke kan eller vil stille meningsgivende, opdragelsesmæssigt og indholdsmæssigt reflekterede mål for sin virksomhed, henvises eleverne til andre agenter: til mediernes, reklamens, de multinationale selskabers meningsgivende og intentionelle universer uden mulighed for at vurdere disses indhold og intentioner i en større kulturel kontekst.

Med det autonome subjekt som både grundlag og mål for opdragelsen og undervisningen har den psykologiserede pædagogik set det som sin opgave at støtte elevens autonome udvikling og så langt som muligt undgå ydre påvirkning og styring i form af formelt undervisningsindhold og kundskabsformidling. Det er tvivlsomt, om den ensidige fokusering på abstrakte læringsprocesser og negligering af læringsindholdets og læringsresultaternes opdragende værdi fremmer myndighed og selvbestemmelse. Med reformpædagogikkens adskillelse af udvikling og kvalificering og funktionalisering af den sidste og med de neofunktionalistiske læringsmodellers funktionalisering af både udvikling og kvalificering, sættes der i uddannelsessystemet fokus på metalæring og indholdstømte, abstrakte læringsprocesser. Opmærksomheden afledes fra uddannelsernes potentielt menings- og sammenhængsgivende indhold og forvandler det til funktionelle færdigheder. Sådanne færdigheder kan bringes i anvendelse i forskellige isolerede og uforbundne sammenhænge, hvor de kan tillægges det indhold og de intentioner, en hvilken som helst sammenhæng måtte foreskrive. »Indhold« og »mål« vender således tilbage, men i en for den enkelte fragmenteret, funktionel form. De sammenhænge, de funktionelle færdigheder kan indgå i, bliver dermed udskiftelige: individet kan uproblematisk indgå i vilkårlige sammenhænge, der måske endog indbyrdes er uforenelige. Denne vilkårlige udskiftelighed giver indhold til den fleksibilitet, der regnes blandt de personlige kvalifikationer.

Men er det personligt kvalificerede individ også autonomt i den forstand, at det kan udøve myndighed og selvbestemmelse? Retorisk fremføres metalæringen og de deraf udsprungne personlige kvalifikationer som elevens mulighed for selvbestemmelse gennem opøvelse af ansvarlighed, selvstændighed, pålidelighed, fleksibilitet etc. Men gives der ikke noget grundlag for at vurdere værdien af, meningen med og konsekven-

sen af det, der skal udvises ansvarlighed, selvstændighed etc. overfor, kan den udvises over for hvad som helst. Individet risikerer at blive prisgivet de til enhver tid forefaldende muligheder for at blive optaget i menings- og sammenhængstilbydende sammenhænge. Det risikerer at blive sat under handlingstvang frem for at blive myndigt handlende. Måske er uddannelsessystemet selv under en sådan handlingstvang: i »Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet« (underv.min. 1996) henvises bestandig til nødvendigheden affødt af »udviklingen« som begrundelse for de pædagogiske tiltag. En vurdering af og refleksion over »udviklingen« og værdien af disse tiltag kommer ikke på tale.

Usher & Edwards ser det som en mulighed, at den post-moderne fokusering på subjektet – på trods af sine intentioner om frihed, valgmuligheder og selvbestemmelse for den enkelte – risikerer gennem selv-refleksion, selvevaluering, selv-konstituering at blive et instrument for en selvdisciplinering, der får magten til at virke gennem mennesker i stedet for på dem (Usher & Edwards, 1994). Vender den ydre tvang, det var reformpædagogikkens intention at afvikle gennem afvisning af autoritet og traditionsbestemt indhold, i de de neofunktionalistiske læringsmodeller bare tilbage i en ny inderliggjort iklædning? Og optræder uddannelsernes konsulenter, vejledere etc. ikke som konsulenter for eleverne, men som formidlere af værdier og intentioner, der tilfredsstiller kravene om fragmentering og fleksibilitet?

#### REFERENCER

- ANDERSEN, P.Ø. (1995): *Pædagogens Praksis*. Munksgård/Rosinante, Kbh.
- BAIRD, J. & MITCHELL, I.J. (1986): *Improving the Quality of Teaching and Learning: An Australian Case Study – The PEEL Project*, Melbourne.
- BANTOCK, G.H. (1984): *Studies in the History of Educational Theory*. Allen & Unwin, London.
- BJØRGEN, I. (1996): *Ansvar for egen læring*. Tapir, Oslo.
- DALE, E.L. (1989): *Pedagogisk profesjonalitet*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- DALER-LARSEN, P. (1998): *Den rituelle refleksion*. Odense Universitetsforlag.
- Det 21. årh's uddannelsesinstitutioner: Undervisningsministeriet 1998
- GRUE-SØRENSEN, K. (1966): *Opdragelsens Historie 3*. Gyldendal, Kbh.
- ILLERIS, K. (1981): *Modkvalificeringens Pædagogik*. Unge pædagoger, Kbh.
- KRAFT, G. (1987): *En analyse af filosofien bag den alternative pædagogik*. Psykologisk skriftserie Århus, vol. 12, nr. 3.
- KVALE, S. (1998): *At blive vejledt i en spejllabyrint i tåge*. Uniped 20, nr.3, Tromsø.
- LYOTARD, J-F. (1982): *Viden og det postmoderne samfund*. Sjakalen, Århus.
- NORDENBO, S.E. (1991): *Den antipædagogiske udfordring*. Psyke og Logos nr. 2.
- RASMUSSEN, J. (1996): *Socialisering og læring i det reflektive moderne*. Unge pædagoger, Kbh.
- SCHNACK, K. (1993): *Sammenlignende fagdidaktik. I: Fagdidaktik og Almen didaktik*. Didaktiske Studier, bd. 5, Danmarks Lærerhøjskole.
- Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet. Undervisningsministeriet 1996
- USHER, R. & EDWARDS, R. (1994): *Postmodernism and Education*. Routledge, London.
- WEBER, E. (1974): *Autoritat im Wandel*. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth.